Por essa razão é que, após a constituição do PNEDH, firmou-se o compromisso de se debruçar sobre o processo de discussão dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos.

O trabalho de iniciar a discussão e produzir documentos que sirvam de referência para a luta em torno da defesa, da promoção e do combate a todo tipo de violação dos Direitos Humanos, foi feito por uma competente equipe de professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir da publicação do livro *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos* espera-se que esse debate ganhe corpo, mas, sobremaneira, que possamos dar passos mais concretos para que os princípios dos Direitos Humanos sejam mais que palavras, mas realidade na vida de cada cidadão.

Perly Cipriano
Subsecretário de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – SEDH/PR

André Luiz de Figueiredo Lázaro
Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) visa implementar ações na educação formal (básica e superior) e não-formal, e nos âmbitos da relação Educação e Mídia, e das esferas do Judiciário e da Segurança. Instituído em 2003 pelo Governo Federal e consolidado em 2006, o PNEDH é fundamental no cumprimento de inúmeros tratados, resoluções e convenções internacionais das quais o Brasil é signatário.
Este livro reúne um conjunto de textos oferecendo subsídios teórico-metodológicos à necessária formulação de diretrizes curriculares para a Educação em Direitos Humanos prevista no PNEDH.
São seus autores, especialistas de diversas formações, docentes e militantes vinculados a instituições de Educação formal e não-formal de várias regiões do país.

ISBN 978-85-7745-147-X
9 788577 451470

Secretaria Especial dos Direitos Humanos

Ministério da Educação

Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos

Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos

Com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) reafirmavam seu compromisso com o fortalecimento e consolidação do estado de direito e da democracia. A Declaração Universal dos Direitos Humanos já reconhecia em seu preâmbulo o necessário esforço de cada signatário para que, por meio do ensino e da educação promovesse o respeito aos seus princípios.

Os apelos da Carta ganharam respaldo no PNEDH assim como já haviam sido contemplados em diversos outros documentos basilares da sociedade brasileira, entre eles, a Carta Magna de 1988 e o Programa Nacional de Direitos Humanos. Todavia, os esforços para a universalização dos direitos do cidadão, fundados nos Direitos Humanos, não se esgotam na adesão a um novo protocolo, convenção ou mesmo na criação de novos instrumentos racionais-legais.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
Fundamentos teórico-metodológicos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Reitor
Rômulo Soares Polari
Vice-reitor
Maria Yara Campos Matos

EDITORA UNIVERSITÁRIA
Diretor
José Luiz da Silva
Vice--diretor
José Augusto dos Santos Filho

Capa: *Hossein Albert*
Editoração Eletrônica: *Fernando Barbosa*
Normalização de documentos: *Ediane Toscano Galdino de Carvalho*

Tiragem desta edição: 10.000 exemplares
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de catalogação na Publicação

E 24 Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

ISBN: 978-85-7745-147-X

1. Educação – Direitos Humanos. I. Dias, Adelaide Alves. II Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. III. Alencar, Maria Luiza Pereira de. IV Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. V. Título.

UBPB/BC CDU 37:342.7

EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFPB
Caixa Postal 5081 - Cidade Universitária -João Pessoa - Paraíba - Brasil CEP 58.051-970
www.ufpb.br/editora
Foi feito o depósito legal

Sumário

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ministério da Secretaria Especial dos Direitos Humanos

Sub-Secretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos

Coordenadoria-Geral de Educação em Direitos Humanos

Coordenadoria do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

Universidade Federal da Paraíba
Reitor
Rômulo Soares Polari
Vice-reitor
Maria Yara Campos Matos

Editora Universitária
Diretor
José Luiz da Silva
Vice--diretor
José Augusto dos Santos Filho

Capa: *Hossein Albert*
Normalização de documentos: *Ediane Toscano Galdino de Carvalho*

Tiragem desta edição: 10.000 exemplares

Dados Internacionais de catalogação na Publicação

E 24 Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.
1 CD-ROM

ISBN: 978-85-7745-248-4
1. Educação – Direitos Humanos. I. Dias, Adelaide Alves Dias. II Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. III. Alencar, Maria Luiza Pereira de. IV Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. V. Título.

UBPB/BC CDU 37:342.7

INTRODUÇÃO

Maria de Nazaré Tavares Zenaide[1]

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) enquanto marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos implicou historicamente em processos múltiplos culturais e políticos, direcionados às gerações futuras e todos os povos. No campo político-institucional, a DUDH resultou num conjunto de responsabilidades por parte dos Estados-Membros em assumir medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL..., 2006).

O Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU em março de 1993, instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. O programa de Viena chamou a atenção para: a erradicação do analfabetismo, a inclusão de direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não-formal, além da inclusão dos conteúdos da paz, da democracia e da justiça social e a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, de 1993, assinalou aos Estados e instituições a educação, a capacitação e a informação pública em matéria de direitos humanos, de modo a ser incluído em todas as instituições de ensino dos setores formal e não-formal, assim como da necessidade em promover a realização de programas e estratégias educativas visando ampliar o máximo a educação em direitos humanos (PROGRAMA DE AÇÃO..., 2007).

---

1 Psicóloga, Mestre e Professora do Departamento de Serviço Social, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, geriu a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH/PR durante o período de março de 2005 a maio de 2007.

Com o objetivo de reafirmar a educação em direitos humanos como parte do direito à educação e ao mesmo tempo um direito humano de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), de dezembro de 1994, promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004.[2] Claude (2005) situa as multifacetas do direito à educação como direito social econômico e cultural: a dimensão social, enquanto contexto comunitário, se propõe a promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a promoção da solidariedade e da paz entre os povos e nações; a dimensão econômica, considerando que favorece e potencializa o exercício de busca de autonomia necessário para o processo de conquista da auto-suficiência econômica e para a conquista da justiça social; e a dimensão cultural, a educação em direitos humanos como processo dirigido na perspectiva de uma cultura universal de respeito aos direitos do ser humano e as liberdades fundamentais.

> Os objetivos do ensino dos direitos humanos encontram-se, fundamentalmente, nos mecanismos de proteção internacionais, tais como em Declarações, Pactos, Convenções, Resoluções e Recomendações. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos Art. XVIII, XXVI, XXVII e XXIX a Nações Unidas reconhece e defende o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos direitos humanos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006).

O acesso à instrução é posto como uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade. A educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais de 1966 enfatiza a educação para a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre

---

2 Resolução 49/184 da Assembléia Geral da ONU compreende a elaboração de planos nacionais, de programa de educação e a criação de comitê nacional de educação em direitos humanos.

todos os grupos raciais e a promoção da manutenção da paz entre todos os povos. (PACTO INTERNACIONAL, 2006). A Declaração e Plano de Ação integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia ratificada pela Conferência Geral da UNESCO, em 1995, afirma o compromisso em dar prioridade a educação de crianças, adolescentes e jovens face às formas de intolerância, racismo e xenofobia.

A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) realizada em Durban, África do Sul, em 2001, indicou para os Estados o compromisso com a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, a implementação de programas culturais e educacionais que incluam componentes antidiscriminatórios e anti-racistas, a realização de campanhas públicas de informação, programas de educação em direitos humanos para todos os níveis de ensino, produção de material didático e programas de educação pública formal e informal que promovam a diversidade cultural e religiosa e a implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO, 2001).

Para implementação dos objetivos desta Década o Alto Comissariado para os Direitos Humanos elaborou o Plano de Ação Internacional, objetivando:

> - avaliar necessidades e definir estratégias;
> - criar e reforçar programas de educação em matéria de direitos humanos a nível internacional, regional, nacional e local;
> - coordenar a elaboração de materiais didáticos em matéria de direitos humanos;
> - reforçar o papel dos meios de comunicação social;
> - promover a divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002).

No âmbito nacional, o Plano recomenda aos Estados-Membros, a criação de Comitês de Educação em Direitos Humanos como órgãos de formulação, revisão, execução e monitoramento e controle social, compostos por amplos setores sociais e institucionais, tendo como principal atribuição de

elaboração, revisão, execução, acompanhamento e monitoramento de ações de educação em direitos humanos, voltadas para os setores sociais e institucionais, especificamente, os grupos em situação de vulnerabilidade social, profissionais e agentes públicos, bem como de amplos segmentos sociais.

Com relação ao processo de monitoramento, a Resolução 52/127 de 12 de dezembro de 1997 definiu os órgãos de controle da aplicação dos Tratados em matérias de direitos humanos, como órgãos de acompanhamento do Plano de Ação para a Década das Nações Unidas de ações de educação e informação em matéria de direitos humanos: o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, referente ao controle do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); o Comitê dos Direitos do Homem do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966); o Comitê contra a Tortura da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos e Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); O Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres(1979) e o Comitê dos Direitos da Criança referente a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999).

A Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina, realizada no México em dezembro de 2001 com o objetivo de avaliar o estado da educação em direitos humanos na região ressalta como alguns dos avanços na área: a Declaração de Mérida em 1997 aprovada na VII Conferência Iberoamericana de Educação o Encontro de Lima de Investigadores em Direito Humano, organizado pelo IIDH no Peru, a Reunião de Governos sobre a Promoção e a Proteção dos Direitos Humanos na Região da América Latina e no Caribe em Equador em 1999, o Seminário Latino-Americano de Educação para a paz e os Direitos Humanos na Venezuela em 2001 e o Plano Latino-Americano de para a Promoção da Educação em Direitos Humanos, organizado pela Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos do CEEAL. (UNESCO, 2001).

A Educação em Direitos Humanos no Brasil assim como na América Latina surgiu no contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos. Segundo Basombrio,

> A educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80. (BASOMBRIO, 1992 apud SILVA, 1995. p. 63)

Os fundamentos teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos se inserem numa abordagem teórica crítica da educação, considerando que seus objetivos inserem uma visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais. Candau destaca o aspecto sócio-crítico da educação, quando afirma, o potencial crítico e transformador da Educação em Direitos Humanos. Afirma a pesquisadora:

> A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola . (CANDAU, 1998, p. 36).

Com a Constituição Federativa de 1988 que instituiu o Estado Democrático de Direito, o Brasil ampliou processos de ratificação criando, no nível interno, importantes mecanismos nacionais de proteção aos direitos humanos, tais como: Lei 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069/90, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente; a lei 9.140/95, que cria a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar; a Lei 9.455/97, que tipifica o crime de tortura; a Lei 9.459/97, que tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional; a Lei 9.474/97, que cria o

o Estatuto do Refugiado; a Lei 9.534/97, que institui a gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito, a Lei 10.098/200, que cria o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiência; a Lei 10.741/2003, que cria o Estatuto do Idoso e outras. (BRASIL, 2001 e BRASIL, 2006).

No plano político-institucional a partir de 1996 o Estado Brasileiro criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) transformando direitos humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos. O PNDH referenda dentre suas linhas de ação a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos atendendo o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 1998). Entretanto, só em 2003 é que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos através de Portaria 98/09 de julho de 2003, com a atribuição de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2007b).

A inclusão dos direitos humanos nas leis gerais e planos de educação no Brasil também é efetivada após a Constituição Federal de 1988, a exemplo: Plano Nacional de Educação, Parâmetros Nacionais Curriculares, Plano Nacional de Extensão Universitária, Matriz Curricular da Educação Básica, Lei 10.639/2003 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". O marco deste processo foi à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado em 1993 e revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual situa a educação em direitos humanos como um processo multidimensional que propõe a articular:

> a)apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional e local;

> b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social ético e político;
> d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
> e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007a).

A Consulta Nacional para revisão do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi implementada no período de junho a setembro de 2005 através dos encontros estaduais e municipais de educação em direitos humanos, os quais objetivaram: divulgar e discutir a versão elaborada pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; envolver e articular entidades da sociedade civil e política para participarem dos processos de consulta, implementação, avaliação e monitoramento do PNEDH; incentivar processos de organização dos Comitês Estaduais e Municipais de Educação em Direitos Humanos, coletivos responsáveis pela realização de audiências públicas e oficinas de trabalho para a construção dos Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos.

Para efetivar a implementação do PNEDH a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República (PR) criou em 2005 a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos vinculada a Subsecretaria de Promoção e Defesa para implementar programas, projetos e ações. Com a UNESCO a SEDH estabeleceu Convênio de Cooperação Internacional para através do Projeto Educação em Direitos Humanos: Construindo uma Cultura de Respeito à Democracia e à Justiça, realizar as ações de articulação para a implementação do PNEDH.

Em 2006, a SEDH/PR, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos lançaram a versão ampliada do PNEDH. Em 2007, durante a Reunião de Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, atendendo as recomendações da ONU sobre as

sobre as Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação em Educação em Direitos Humanos foi proposto pelo Brasil e aprovado pelos membros a criação do Grupo de Trabalho Educação em Direitos Humanos e Cultura, com o objetivo de estabelecer parcerias no âmbito do MERCOSUL em matéria de educação em direitos humanos.[3]

A presente publicação é parte de um conjunto de ações que tem como objetivo a implementação do PNEDH. O Projeto Fundamentos e das Diretrizes Gerais para Educação em Direitos Humanos apoiado pela SEDH e o MEC constitui no atual momento, um passo relevante e indispensável para a inserção da educação em direitos humanos na educação formal é a construção de Diretrizes Gerais para Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, a SEDH através da Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade apoiaram a organização da presente publicação com o objetivo de congregar contribuições teórico-metodológicas para o processo de mobilização com vistas a formulação das Diretrizes.[4]

A obra, a cargo da Universidade Federal da Paraíba, foi organizada a partir de eixos articuladores: Contextualização Histórica da Educação em Direitos Humanos; Os Princípios norteadores; A Configuração de uma Educação em Direitos Humanos.

Na contextualização Histórica da Educação em Direitos Humanos, a publicação propõe trazer elementos teóricos históricos que tratem da conjuntura em que emerge a Educação em Direitos Humanos, os marcos legais e a educação como direito e como garantia de direitos (numa perspectiva internacional e nacional e na perspectiva do Estado e da sociedade civil).

Na parte seguinte, a obra se propõe a apresentar os fundamentos teóricos metodológicos numa abordagem pluridisciplinar organizados a partir dos princípios: historicidade: memória e temporalidade; sujeito, autonomia e moral; universalidade e particularidade; democracia e justiça social. No princípio historicidade: memória e temporalidade foram considerados: a) memória: papel para a construção das identidades sociais e nas lutas simbólicas

____

3 Ata da VI Reunião de Altas Autoridades de Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL e Estados Associados, Brasília, 6 a 7 de dezembro de 2006.

4 Projeto Direitos Humanos: fundamentação teórico-metodológica para a Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. João Pessoa: UFPB, 2006.

b) temporalidade: tempo social e seus ritmos e as implicações para a luta política, apontando o caso do Brasil pós- 64. No princípio sujeito, autonomia e moral foi abordado: a) a constituição do sujeito; b) a constituição do sujeito de direitos; c) a constituição do sujeito de direitos humanos. No princípio universalidade e particularidade: a) a articulação entre o sujeito e o mundo pela Cultura; b) identidade como espécie e as identidades socioculturais e c) multiculturalidade: entre a diversidade e a universalidade: a hibridização cultural. No princípio conhecimento e discursividade do sujeito: a) a razão humana e a razão na contemporaneidade; b) a mediação da linguagem com o mundo; c)uma linguagem para os direitos humanos. No princípio democracia e justiça social foram enfocados: a) a democracia como valor universal e requisito para a justiça social: empoderamento e cidadania ativa; b) a igualdade social como requisito da inclusão; c) a Paz como articulação entre liberdade, igualdade e fraternidade.

A parte final trata da Configuração de uma Educação em Direitos Humanos, quando o livro aborda: a) a socialização em uma Cultura de Direitos Humanos: os múltiplos espaços formativos; b) o papel do Estado nas políticas culturais e educacionais em Direitos Humanos; c) o papel precípuo da Escola; d) as dimensões do processo educativo: interdisciplinaridade, visão processual, multidimensionalidade; e) os procedimentos metodológicos; f) a formação dos educadores; g) a elaboração de materiais didáticos.

Embora não se pretenda ser a única no conjunto de contribuições já existentes e a serem elaboradas com vistas a fundamentar o processo de formulação teórico-metodológica acerca da Educação em Direitos Humanos, o trabalho ora apresentado, efetivado a partir da contribuição de docentes e militantes de diferentes regiões do país, constitui um passo relevante para o processo formulação das Diretrizes Gerais para Educação em Direitos Humanos.

Referências

BASOMBRIO, I., Educación y ciudadania: la educación para los derechos humanos en America Latina. In: SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos**: conceitos, valores e hábitos, São Paulo, 1995. Dissertação

(mestrado) - Faculdade de Educação da USP, 1995. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Direitos e garantias:** direitos humanos e cidadania. Brasília: Departamento de Promoção dos Direitos Humanos, 2001.

________. Presidente da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Direitos Humanos**: documentos internacionais. Brasília: SEDH, 2006.

________. **Programa nacional de direitos humanos**. Brasília, 1998.

________. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007a.

________. **Portaria n. 98 de 9 de junho de 2003** . Disponível em: <www. Presidência.gov.br/sedh> Acesso em: 22 out. 2007 b.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. **Novamérica**, n. 78, p 36-39, 1998.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação para os direitos humanos. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos, n. 2.p 37 -63, 2007. Disponível em: < http://www.surjornal.org/index2.php > Acesso em: 22 out. 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Direitos Humanos**: documentos internacionais. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA AÇÃO. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRETA. WORLD CONFERENCE AGAINST RACISM. Durban, 31 ago. a 08 set. / 2001. Disponível em: < http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos 1693.pdf > . Acesso em: 20 de out. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação em Matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos, 2002.

_______. **Educação em matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos da Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. 1995-2004**. Genebra, 1999.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

PROGRAMA DE AÇÃO E DECLARAÇÃO DE VIENA DE 1993. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acesso em: 22 de out. 2007.

UNESCO. **Declaración de Mexico sobre educación en derechos humanos en América latina y caribe.** Mexico, 2001. Mimeografado.

APRESENTAÇÃO

Espelhando-se nas ações do Governo Federal em busca de uma sociedade justa, solidária e, sobretudo, comprometida com a defesa dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República têm a satisfação de apresentar o livro Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos.

O trabalho é fruto de uma virtuosa parceria com professores e professoras vinculados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As organizadoras do livro trabalharam durante o ano de 2007 lançando aos mais diversos intelectuais e especialistas brasileiros o desafio de refletir, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sobre os caminhos necessários para superar as barreiras da universalização dos direitos humanos.

Os resultados dessa importante empreitada estão agora disponíveis e com ele novos desafios são lançados. Entre eles está o de estimular um maior envolvimento de gestores de políticas públicas, docentes universitários e da educação básica, militantes de entidades e organizações da sociedade civil, na consolidação de uma sociedade pautada no respeito à diferença e na valorização da diversidade.

Fernando Haddad
Ministério da Educação - MEC

Paulo de Tarso Vannuchi
Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEDH/PR

PREFÁCIO

Margarida Genevois[1]

É uma grande alegria saudar este livro, seus bravos autores e organizadores. Surge em boa hora, pois novamente nos vemos acossados pelo acirramento da discussão (e da deturpação) sobre o significado dos direitos humanos e, em decorrência, pelas tentativas de desmoralização de seus defensores e de suas entidades.[2]

Já passamos por isso e sabemos que a melhor resposta é unirmos as forças e afirmarmos, cada vez mais, em público, que democracia e direitos humanos andam necessariamente juntos: não há democracia sem respeito aos direitos humanos, assim como não é possível garantir quaisquer direitos fora do regime democrático. Portanto, todos os que se dizem democratas – dos governantes ao cidadão comum – devem coerentemente participar desse esforço e dessa luta, que é permanente e se dá em várias frentes da vida em sociedade.

Sabemos, também, que a união de forças será tanto mais frutífera quanto mais orientada para projetos de formação e vivência em Direitos Humanos. Foi o que aprendemos em nossa trajetória na Comissão Justiça e Paz de São Paulo; chegamos à conclusão de que o melhor trabalho a ser feito, a partir do fim dos "anos de chumbo", era a criação e a implementação de um projeto – que logo se tornou prioritário – de Educação em Direitos Humanos.

Durante a ditadura, a luta contra o arbítrio e contra todo tipo de violência causada pelo terrorismo do Estado tornava obviamente prioritária a defesa dos Direitos civis e políticos e das liberdades individuais. Com a "abertura", nossa preocupação voltou-se para os direitos econômicos,

---

1 Socióloga, Presidente Emérita da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, Fundadora e Primeira Presidente da Rede Brasileira de Direitos Humanos, Membro do Conselho da Comunidade Solidária, Membro do Conselho do Conectas, Membro da Direção da Escola de Governo da USP.

2 Ver as discussões provocadas pelo filme brasileiro *Tropa de Elite* (out.2007), bem como toda a polêmica em torno da atuação violenta da polícia no Rio de Janeiro e em São Paulo. O mesmo ocorreu por ocasião do referendo do desarmamento. Ver, também, a discussão sobre políticas públicas de atendimento aos mais carentes, com a polêmica que opõe "direitos focados" e "direitos universais".

sociais e culturais, sempre tão negados num país marcado por desigualdades e desequilíbrios de toda sorte.

Nesse sentido, nossa experiência revela um processo de consciência e de luta pelos direitos humanos que é exemplar para desvelar, na realidade brasileira, *a evolução da defesa dos perseguidos pela ditadura militar para, finda a repressão política, o reconhecimento e a luta pelos direitos de todos, com ênfase naqueles que "não têm voz": os pobres, os presos comuns, os excluídos, humilhados e discriminados em geral.* Em outras palavras, vivemos uma tomada de consciência político-social de que a violação de direitos humanos no Brasil - se apareceu exacerbada durante a ditadura, atingindo duramente membros das classes médias, geralmente poupadas – é uma trágica realidade quotidiana, atingindo com prioridade os "sem classe", ou de "última classe".

Percebemos, claramente, que justamente os mais carentes de direitos também sofriam de enorme carência das mais comezinhas informações sobre os direitos e as maneiras de reivindicá-los. Ou seja, persistiam, aí, as noções tradicionais de favor, tutela, caridade. Democracia, uma palavra vazia; política, uma ilusão; direitos, um luxo...

Por outro lado, nos meios ditos cultos e bem informados, convivemos com o ceticismo ou a deturpação dos direitos humanos, muitas vezes encarados como ameaça aos "humanos direitos" ou como obstáculo à manutenção do mando e dos privilégios dos "de cima". Democracia continua uma palavra vazia e direitos, apanágio de "quem pode".

Deste cenário desalentador surgiu com muita força o que, hoje, nos parece óbvio: embora seja necessário e indispensável, não basta reconhecer e afirmar os direitos no plano político e jurídico. É preciso realizar, acima de tudo, um trabalho de formação, que atinja corações e mentes. Um trabalho de educação no sentido mais amplo, que parta da consciência dos valores para o convencimento de que sua transformação em práticas é o único caminho para a construção de uma sociedade justa para todos.

Nosso querido e saudoso mestre Paulo Freire inspirou, acompanhou e sempre apoiou esse trabalho, inclusive aproveitando sua atuação na Secretaria da Educação em São Paulo, na gestão de Luisa Erundina. Com seu incentivo, organizamos dezenas de cursos de formação em Direitos Humanos na rede municipal, priorizando os professores, multiplicadores por excelência.

Os cursos sempre começam pela valorização da dignidade da pessoa humana – cada ser é único e tem direitos intrínsecos à sua própria

natureza, direitos que são iguais a todos, universais, indivisíveis, reclamáveis e inalienáveis. A preocupação foi sempre mostrar que existe, sim, uma teoria que sustenta a afirmação histórica dos Direitos Humanos, mas ela será estéril sem as garantias concretas (dever do Estado e da sociedade) e a vivência de cada dia.

Para essa tarefa educativa, foi extremamente importante nossa integração solidária com países da América Latina, também confrontados com problemas semelhantes, e já atuando em projetos pedagógicos. Começamos uma valiosa parceria com o Instituto Latino Americano de Direitos Humanos, sediado na Costa Rica, assim como com a Rede Latino Americana de Educação em Direitos Humanos.

Constatamos que diversas ONGs, que como nós lutaram por Direitos Humanos em seus países durante as ditaduras, tinham chegado à conclusão de que Educação em Direitos Humanos era o trabalho mais útil a ser feito; naquele momento, além de novas leis e Constituintes, era preciso educar para a democracia. O que significa que os cidadãos tenham noção de seus direitos e deveres e que lutem por eles

Foi nesta época que se deu nosso encontro com o pioneiro educador Perez Aguirre, presidente do SERPAJ (Serviço Paz e Justiça) de Montevidéu. Traduzimos seu belo livro *DIREITOS HUMANOS – pautas para uma educação libertadora*, adaptando-o para o nosso contexto. Este livro seminal foi precioso para nosso trabalho e continua inspirador de várias equipes pelo país e pela América Latina.

Além dos projetos na Comissão – e em decorrência deles – fundamos em 1995 a REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Outros movimentos no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul e no Nordeste participam com suas entidades e seus militantes.

Atualmente, a maioria dos membros da diretoria da REDE faz parte do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, ligado à Secretaria Especial de Direitos Humanos do governo federal, com sede em Brasília. Foi especialmente importante sua colaboração para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Este livro, reitero com entusiasmo, encheu-me de grande alegria. Os vários enfoques abordados pelos que aqui escrevem abrem um leque imenso de caminhos e ações, mas todos são unânimes em dizer que Direitos Humanos devem ser introjetados e vivenciados.

Educação em Direitos Humanos é uma bandeira de Justiça, Liberdade, Solidariedade, Igualdade, Paz e Tolerância. Valores e práticas que dão um sentido profundo não apenas ao nosso trabalho, como, sobretudo, às nossas vidas. Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidária.

Desejamos, de coração, que todas as idéias aqui expostas entusiasmem seus leitores e os tornem verdadeiros militantes de direitos humanos.

AUTORES

Adelaide Alves Dias
Graduação em Psicologia (1986) e mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Federal da Paraíba (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Professora Adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB, membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, onde atua na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Aldacy Rachid Coutinho
Graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Curitiba (1984), Mestre em Direito Privado e Doutora em Direito Público pela UFPR. Advogada e Procuradora do Estado do Paraná. Docente da Faculdade de Direito, na graduação em pós-graduação (mestrado e doutorado) na UFPR.

Alexandre Antonio Gili Nader
Bacharel e Licenciado em Física (PUC-RJ, 1975), Mestre em Física Atômica Experimental ((PUC-RJ, 1979), Doutor em História (UFPE, 2004). Professor da Área de Política Educacional do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Áreas de atuação acadêmica: Políticas Educacionais e História da Educação (Ensino Superior), Educação e Direitos Humanos, Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Teoria da História. Atualmente é diretor do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES-SN (2º Vice-Presidente da Secretaria Regional Nordeste 2 (RN, PB, PE), gestão 2006-2008), integrando a Coordenação nacional do Grupo de Trabalho de Política Educacional da entidade.

Antonio Maués
Graduação pela Universidade Federal do Pará (1989), mestrado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e Doutorado em Direito pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente

é Professor Associado e membro do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, membro de corpo editorial da Revista Direito GV, membro de corpo editorial da Revista de Direito Sanitário e membro de corpo editorial da Revista do Ministério Público do Estado do Pará.

Celma Tavares
Graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Católica de Pernambuco (1995), Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca/Espanha. É membro da Associação para o Estudo da Democracia, a Cidadania e os Direitos Humanos (Espanha). É autora do livro "Barbarie en la Democracia: percepción de la práctica de la tortura en Brasil a la luz del discurso de los derechos humanos – el caso de Pernambuco". É consultora do Programa Direitos Humanos das Mulheres da Casa da Mulher do Nordeste.

Dalmo de Abreu Dallari
Graduação pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo em 1957. Foi Diretor da Faculdade de Direito da USP entre 1986 e 1990. Professor Emérito da Faculdade de Direito da USP. Publicou livros, artigos em periódicos especializados, artigos em jornais, capítulos de livros e trabalhos em eventos.

Eduardo Carlos Bianca Bittar
Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (1996), Livre-Docente e Doutor, Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (DFD - USP), nos cursos de graduação e pós-graduação, e na área de concentração de Direitos Humanos. Presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação (ANDHEP). Pesquisador-Sênior do Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP). Professor e Pesquisador do Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO.

Eduardo Ramalho Rabenhorst
Doutor em Filosofia pela Universite de Strasbourg I (1996), Diretor do Centro de Ciências Jurídicas e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas – área de concentração em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

Elio Chaves Flores
Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (2002). Professor dos Programas de Pós-Graduação em História e Ciências Jurídicas – área de concentração em Direitos Humanos – da Universidade Federal da Paraíba.

Emir Sader
Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1965), Pós-graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1967), Mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1968) e Doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1990). Atualmente é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenador do Laboratório de Políticas Públicas e Secretário Executivo do *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Estado e Governo.

Eni Puccinelli Orlandi
Doutora em Lingüística pela Universidade de São Paulo (1976). Professora titular do Departamento de Lingüística e Coordenadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) da Unicamp. É pesquisadora I-A do CNPQ. Tem vários artigos e livros publicados no Brasil e no exterior. Suas áreas de especialidade são análise de discurso e história das idéias lingüísticas, abrangendo a cultura indígena, a rural e a urbana. É membro da COLIP (Comissão de Língua Portuguesa do MEC), já ganhou o prêmio Jabuti em Ciências Humanas com o livro *As Formas do Silêncio* e teve este livro, na versão francesa, coreografado por George Appaix, com apresentação no Teatro da Bastilha, em Paris.

José Francisco de Melo Neto
Professor titular em filosofia e história da educação, da Universidade Federal da Paraíba, atuando no campo da educação popular. Membro da Coordenação da Incubadora de Empreendimentos Solidários (INCUBES/UFPB), coordenando, ainda, o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR).

José Sérgio Fonseca de Carvalho
Mestre e Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor dos programas de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP e do Mestrado em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da USP. Membro da Cátedra USP/UNESCO de Educação para a Paz, Tolerância, Democracia e Direitos Humanos (IEA USP).

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Associada do Departamento de História e Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

Luciano Mariz Maia
Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1980), Mestrado em Llm pela University of London (1995) e Doutorado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Atualmente é Professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Procurador Chefe do Ministério Público Federal.

Marco Antônio Rodrigues Barbosa
Advogado, Presidente da Comissão de Familiares sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, vinculada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Exerceu o cargo de Presidente da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo e do Conselho Estadual de Direitos Humanos do Estado de São Paulo.

Marconi Pequeno
Pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Montreal. Docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

Maria Aurea Baroni Cecato
Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (graduação e pós-graduação). Doutora em Direito do Trabalho pela Université de Paris II – Panthéon-Assas – UP2, França. Especialista em Trabalho e Emprego pelo Institut International d'Administration Publique – IIAP, França e graduada em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas – PPGCJ/UFPB (2004-2006).

Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa
Professora adjunto IV da UFPB, doutora em Ciências Jurídico-Econômicas. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, CCJ, UFPB.

Maria Victoria Benevides
Socióloga, é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, onde também faz parte da direção da Escola de Governo. É membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e participa da ANDEPH – Associação Nacional de Direitos Humanos - Pós-Graduação e Pesquisa. É autora, entre outros, de *A Cidadania Ativa* (Ed. Ática) e de *O Bom Combate – repressão e resistência na trajetória da Comissão Justiça e Paz, São Paulo 1972-1996* (no prelo).

Paulo César Carbonari
Mestre em Filosofia (UFG-GO), professor de filosofia (IFIBE, Passo Fundo, RS), coordenador nacional de formação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), representante do MNDH no Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH).

Paulo Weyl
Doutorado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Pará.

Rosa Maria Godoy Silveira
Graduada, Mestre e Doutora em História pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado em História pela mesma Universidade. Professora da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, vinculada aos Programas de Pós- Graduação em Ciências Jurídicas/Área de Concentração em Direitos Humanos; e de História/Linha de Pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, da Universidade Federal da Paraíba. Autora, entre outros, de: Direitos humanos no Brasil em uma perspectiva histórica, em co-autoria com Monique Cittadino, In TOSI, Giuseppe (Org.). *Direitos Humanos*: história, teoria e prática. João Pessoa, Editora da UFPB, 2005: 127-153; Conhecimentos de História, em co- autoria com Luciana Calissi. In PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. João Pessoa:[s.n.], 2006: 81-167.

Solon Eduardo Annes Viola
Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Professor de História da Educação e Sociologia da Educação no curso de Pedagogia da Unisinos. Professor de Direitos Humanos e Democracia na América Latina no Curso de Direito da Unisinos. Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Susana Sacavino
Coordenadora Executiva da ONG Novamerica (Rio de Janeiro), diretora da Revista Novamerica/Nuevamerica, doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio, membro da equipe de pesquisa do GECEC (Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) do mesmo Departamento.

Theophilos Rifiotis
Professor do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social e Coordenador do LEVIS (Laboratório

de Estudos das Violências) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestrado em Antropologia Social e Cultural pela Université René Descartes - Paris V (1983), Doutorado pela Universidade de São Paulo (1994) e pós-doutorado na Université de Montréal (2000). É consultor do CNPq, CAPES, FAPESP. Membro da Association International Des Criminologues de Langue Française, membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber). Coordenador do Instituto de Estudos e Pesquisas em Segurança Pública de Santa Catarina (IPESP), convênio UFSC e Secretaria de Segurança Pública de Santa Catarina.

Vera Maria Candau
Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e da Novamérica.

Impresso na
Grafica JB em dezembro de 2007.

Capa:
Em cartão supremo 300g/m2,
lam fosca.

Miolo:
Em pólen bold/80g/m2.

Formato:
160x230mm.

Tiragem:
10.000 exemplares

Com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH / PR) reafirmavam seu compromisso com o fortalecimento e consolidação do estado de direito e da democracia. A Declaração Universal dos Direitos Humanos já reconhecia em seu preâmbulo o necessário esforço de cada signatário para que, por meio do ensino e da educação promovesse o respeito aos seus princípios.

Os apelos da Carta ganharam respaldo no PNEDH assim como já haviam sido contemplados em diversos outros documentos basilares da sociedade brasileira, entre eles, a Carta Magna de 1988 e o Programa Nacional de Direitos Humanos. Todavia, os esforços para a universalização dos direitos do cidadão, fundados nos Direitos Humanos, não se esgotam na adesão a um novo protocolo, convenção ou mesmo na criação de novos instrumentos racionais-legais.

Por essa razão é que, após a constituição do PNEDH, firmou-se o compromisso de se debruçar sobre o processo de discussão dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos.

O trabalho de iniciar a discussão e produzir documentos que sirvam de referência para a luta em torno da defesa, da promoção e do combate a todo tipo de violação dos Direitos Humanos, foi feito por uma competente equipe de professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir da publicação do livro Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos espera-se que esse debate ganhe corpo, mas, sobremaneira, que possamos dar passos mais concretos para que os princípios dos Direitos Humanos sejam mais que palavras, mas realidade na vida de cada cidadão.

Perly Cipriano

Subsecretário de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – SEDH / PR

André Luiz de Figueiredo Lázaro

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD / MEC

I
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1 - O Brasil rumo à sociedade justa

Dalmo de Abreu Dallari

1. Nova Constituição e novas perspectivas para o Brasil

A sociedade brasileira vem revelando, nas últimas décadas, o crescimento de novas forças sociais, nascidas na luta contra a ditadura militar implantada no Brasil em 1964 e influenciadas pelo consenso mundial de que os direitos humanos devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa. A Constituição brasileira de 1988, elaborada logo após o período ditatorial, foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade.

Em resposta a tais anseios e aspirações os constituintes de 1988 consignaram no texto da nova Constituição os direitos fundamentais da pessoa humana, prevendo também os meios de garantia desses direitos e fixando responsabilidades por seu respeito e sua promoção. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que essa Constituição, pela intensa participação popular assim como pelo conteúdo, é a mais democrática de todas que o Brasil já teve e se inscreve na linha das Constituições democráticas européias elaboradas depois da segunda guerra mundial, das quais, aliás, sofreu bastante influência. Houve condições para dar ao Brasil uma Constituição democrática e comprometida com a supremacia do direito e a promoção da justiça e isso foi feito pelos constituintes.

Entretanto, por expressar a vontade de uma sociedade muito heterogênea e cheia de contradições, o texto da Constituição de 1988 revela a existência de novos fatores de influência social que já não podem ser ignorados, mas revela também a permanência parcial de uma herança colonial negativa, preservando-se em pontos substanciais a dominação de elites conservadoras e reacionárias. É bem provável que o século XXI assista, já em suas primeiras décadas, à superação dessas contradições e

à implantação de uma sociedade livre e justa para todos os brasileiros, apesar das resistências dos segmentos privilegiados.

Para conhecimento dos avanços obtidos na constituinte e de seu significado histórico e social, assim como das circunstâncias que envolvem a luta pela implantação da Constituição de 1988, será interessante rememorar, ainda que em largos traços, algumas das principais marcas que a história imprimiu na sociedade brasileira, desde o início da ocupação do território pelos portugueses, no ano de 1500, até os dias de hoje. Em seguida se poderá fazer a síntese dos direitos e garantias consignados na Constituição, ficando, assim, mais fácil sua compreensão.

Direitos Fundamentais no Brasil: uma injustiça histórica

Existem no Brasil tantas situações de marginalização e de injustiça social, e isso aparece com tamanha evidência, que se tem a impressão de que nada de positivo pode ser dito relativamente à situação dos Direitos Humanos. O que existe, de fato, é uma acumulação histórica de injustiças, sendo necessário ir até o início do século XIV para perceber e compreender essa trajetória, que teve um mau começo em termos de reconhecimento e respeito dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Na realidade, desde o início da colonização do território brasileiro pelos portugueses, no ano de 1500, foi estabelecida no Brasil uma sociedade profundamente marcada pela diferenciação entre os novos senhores da terra e os outros. As primeiras vítimas dessa nova sociedade foram os índios, primitivos habitantes da terra brasileira, que o colonizador explorou de várias formas, tentando escravizá-los e roubando suas terras. Acostumado a viver em liberdade, em relação íntima com a natureza, o índio tentou resistir, mas a superioridade de armas e a ambição de riqueza dos colonizadores foram mais fortes.

Calculam os historiadores que existiriam no Brasil, no ano de 1500, entre quatro e cinco milhões de índios. Mas eles foram sendo dizimados, ou pelas armas ou por falta do ambiente natural que garantia sua sobrevivência, conseguindo sobreviver apenas as comunidades mais protegidas pela floresta e poucos grupos isolados em alguns pontos do litoral. Hoje restam menos de trezentos mil índios, muitos deles sendo vítimas da espoliação e das pressões da sociedade circundante. Empresários

e agentes do governo se mostram impacientes e procuram apressar a eliminação dos grupos tribais remanescentes, considerados obstáculos à plena ocupação do território e à exploração das riquezas do solo e do subsolo.

Os índios vão morrendo de fome, porque os brancos estão destruindo as florestas e envenenando os rios, além de morrerem também de doenças levadas pelo branco, sem que o governo cumpra as obrigações legais de proteger os territórios indígenas e de proporcionar assistência médica aos índios. É um genocídio mais ou menos disfarçado, que necessita de algum tempo para se consumar, mas é absolutamente certo. Os "civilizados" estão assassinando os "selvagens".

A impossibilidade de escravizar os índios estimulou a escravidão de negros africanos, que começaram a chegar ao Brasil enviados pelos portugueses a partir das colônias que Portugal havia estabelecido na África no final do século XV. A escravidão negra, tragédia humana que vitimava negros nascidos na África, no Brasil e em várias outras partes do mundo, durou oficialmente no território brasileiro até o ano de 1888, quando foi legalmente abolida. Com a abolição da escravatura o Brasil começou a receber grandes levas de trabalhadores europeus, contratados para trabalhar no campo.

Os negros libertados, sem dinheiro e sem preparação profissional, foram abandonados à sua própria sorte e passaram a constituir um segmento marginal da sociedade. Vivendo na miséria e, além disso, vítimas de um tratamento preconceituoso, passaram a trabalhar nas atividades mais rudimentares e com menor remuneração, o que arrastou muitos deles para a criminalidade, agravando ainda mais os preconceitos, embora estes sejam sempre negados.

Só muito recentemente, com a ampliação das oportunidades por influência da onda democratizante resultante da Segunda Guerra Mundial, começaram a cair as muralhas da marginalização. Os próprios negros foram tomando consciência das injustiças de que eram vítimas e começaram a se organizar para conquistar mais possibilidades de progresso social. O aparecimento dos Estados africanos na década de sessenta, com populações negras, bem como a mobilização política dos negros nos Estados Unidos, exerceram grande influência sobre os negros brasileiros, que começaram a se organizar para a reivindicação do direito à igualdade.

Desde então vem aumentando o número de movimentos e associações de negros, muitos deles buscando recuperar seus vínculos culturais com a África, outros mais diretamente influenciados pelos movimentos negros norte-americanos e outros propondo-se, pura e simplesmente, a lutar por meios institucionais para modificar sua condição de brasileiros discriminados por motivo racial. A diversidade de inspirações e métodos impede a unificação desses grupos, que chegam mesmo, algumas vezes, a se hostilizar abertamente. É preciso assinalar também que, ao lado de uma resistência preconceituosa, existem muitas organizações defensoras de Direitos Humanos que denunciam a discriminação contra os negros e apoiam ostensivamente suas reivindicações.

Na prática os negros brasileiros, em sua grande maioria, continuam a pertencer às camadas mais pobres da população brasileira. Entretanto, embora com evidente lentidão, os negros vão conquistando lugares nas universidades e nas profissões de mais alta qualificação. A presença do negro nos cargos de representação política também vai aumentando, mas tem contribuído muito pouco para a melhoria da condição social dos negros, pois vários dos eleitos para o Legislativo abandonaram a proposta de luta e preferiram fazer composições com as elites tradicionais, buscando vantagens pessoais.

É muito forte a presença negra nas áreas do esporte e da música popular, mas, nesses dois casos, aquele que revela melhores qualidades consegue prestígio social e derruba as barreiras do preconceito; daí porém só resultam benefícios de caráter pessoal, sem influir para melhorar a situação dos negros na sociedade brasileira.

Um dado significativo é a diminuição constante da porcentagem de negros na população brasileira, em conseqüência das imigrações européia e asiática, desde o final do século passado, como também em decorrência da miscigenação, sendo bem elevado no Brasil o número de mulatos, que é o resultado da união do negro com o branco. Cálculos mais recentes estimam que os negros representam hoje cerca de 6% da população brasileira.

A par desses segmentos socialmente inferiorizados, identificados por suas características étnicas e culturais, existem desníveis regionais e sociais muito acentuados no Brasil. Circunstâncias históricas aliadas a fatores políticos, com repercussões na economia, produziram um

verdadeiro "arquipélago cultural", conforme a expressão de Alberto Torres, eminente sociólogo brasileiro da primeira metade do século XX.

As formas de ocupação do território, bem como a repercussão de acontecimentos políticos da Europa, além dos interesses econômicos europeus, tudo isso contribuiu para a definição de um tipo de sociedade em que desigualdade de direitos e de acesso à riqueza e aos benefícios proporcionados pela vida social é escandalosamente evidente. Um desnível antigo e persistente é o de caráter regional. Na verdade, existem regiões profundamente diferenciadas entre sí, sendo evidente a existência de uma parte pobre e atrasada, especialmente nas regiões norte e nordeste do país, ao lado de outra mais desenvolvida, moderna e dinâmica, em que há muito mais oportunidades de trabalho e de ascensão social, englobando o sul e o centro-sul do país.

Nas regiões norte e nordeste prevalece ainda o latifúndio, parcialmente ocupado por culturas extensivas e com grandes extensões de terra mantidas improdutivas, subsistindo em grande parte dessa região uma organização política e social semifeudal. Existe uma classe social dominante, que detém a propriedade da terra e, a partir dela, o controle do comando político e econômico. Com base numa aliança imoral, que perdura há mais de um século e meio, as lideranças nortistas e nordestinas garantem apoio político ao governo central. Em troca, o governo central lhes fornece dinheiro, em forma de auxílios, ou de empréstimos que geralmente não são pagos pelos tomadores.

A par disso o governo da República também fornece serviços, mantendo organismos ditos de planejamento e de desenvolvimento ou de ajuda "às vitimas da seca". Assim a rara ocorrência de chuvas que caracteriza sobretudo a região nordeste gerou uma prática perversa, que se tornou conhecida como "indústria da seca". Trata-se de um mecanismo permanente, criado no século XIX, para a concessão de auxílios, que se justificam por objetivos sociais relevantes mas nunca foram usados, entre outras coisas, para construir um bom sistema de irrigação e que jamais chegam até a população mais pobre. A par disso, o governo central concede financiamentos, em condições mui favoráveis, para a implantação de projetos agropecuários ou industriais que quase nunca saem do papel, sendo raros os empreendimentos concretizados.

Dentro desse mecanismo a presença do Estado é muito forte na região e os serviços públicos proporcionam mais empregos do que a iniciativa privada. E o acesso a tais empregos, assim como o uso dos serviços, depende sempre da concordância das elites dominantes, que assim aparecem com beneméritas e recebem em troca os votos agradecidos dos eleitores pobres, que são a maioria. Montou-se uma eficiente máquina de dominação política, econômica e social, que se completa com o aproveitamento malicioso da mecânica do federalismo brasileiro e do sistema eleitoral e representativo do país. A dominação dessas elites em muitos Estados da Federação é suficiente para assegurar a essa região -e, portanto, a essas oligarquias- a maioria no Parlamento nacional, especialmente no Senado, onde todos os estados têm igual número de representantes.

Na região que compreende o sul e o centro-sul do Brasil houve uma evolução diferente desde o século XVIII. Sendo mais distante da Europa, essa região mereceu menos atenção nos primeiros séculos da colonização. Por esse motivo ela ficou mais atrasada, enquanto no nordeste se desenvolvia o plantio da cana-de-açúcar, que foi o primeiro produto brasileiro de exportação em grande escala.

Para ocupação do território brasileiro o governo português fez doações de grandes extensões de terras no século XVI. Esse foi o inicio do sistema de latifúndios e se constituiu na base a partir da qual se formaram as grandes famílias de proprietários. Descendentes de donatários ou de aventureiros que através do tempo foram ocupando grandes extensões de terra ainda hoje dominam a região, controlando, inclusive, os meios de comunicação. Estes são utilizados para convencer a população pobre de que as lideranças regionais são competentes e lutam constantemente contra a pobreza, que dizem ser causada pela riqueza do sul. A exploração maliciosa do regionalismo é um artifício político amplamente utilizado pelas elites tradicionais e pelos demagogos, para infundir no povo a crença de que a pobreza regional é conseqüência da acumulação de riqueza no sul, procurando, assim, desviar a atenção de seus privilégios.

A desvantagem inicial da parte sul do Brasil acabou sendo benéfica, pois deu possibilidade a outro tipo de exploração das riquezas, gerando uma elite econômica que, embora também insensível às injustiças sociais, não procurou manter a pobreza e o atraso da população como

base permanente de sua dominação. O desenvolvimento diferenciado já se faz presente no século XVIII, com a descoberta de ouro e pedras preciosas em Minas Gerais, uma província do centro-sul. Por ser uma região montanhosa essa parte do território não se prestava para culturas extensivas. A par disso, a atividade econômica baseada na mineração não exige a propriedade de grandes extensões de terra para produzir riqueza. Por isso não se teve aí o semifeudalismo, que foi estabelecido nas regiões norte e nordeste do país.

Foi a partir dessa perspectiva que se desenvolveu a ocupação intensiva da região sul. Embora tenha havido plantio de cana-de-açúcar numa pequena parte do litoral do Rio de Janeiro, a ambição do ouro e das pedras preciosas acabou sendo determinante e inspirou a organização de grupos, chamados "entradas" ou "bandeiras", para avançar pelo território desconhecido em busca de riquezas.

Os "bandeirantes" saídos de São Paulo, que eram os integrantes das bandeiras, foram desbravando as matas e caminhando pelos rios, semeando cidades e fazendas. No extremo sul, caracterizado pela existência de extensas planícies, foi sendo intensificada a criação de gado, mas também sem a figura do donatário explorador da miséria e do atraso.

Durante o século XIX cresceram extraordinariamente as plantações de café, sobretudo na província de São Paulo, tendo sido amplamente utilizada a mão-de-obra escrava, de origem africana. Sem a perspectiva da quase auto-suficiência dos semifeudos do nordeste e tendo necessidade de trabalhar ativamente para formar e manter um patrimônio e para obter um alto nível de renda, os proprietários dessa região procuraram, geralmente, agir com dinamismo e criatividade.

Esses modos de ocupação do território e de desenvolvimento econômico influíram bastante para a diferença de mentalidades entre o norte e o sul do Brasil, sendo uma das causas do profundo desnível econômico e da diferenciação cultural que hoje são patentes. Mas outros fatores foram sendo adicionados, merecendo especial referência a substituição da mão-de-obra escrava por trabalhadores livres, o que ganhou intensidade na segunda metade do século dezenove, sobretudo a partir de 1888, com a abolição da escravatura.

Quando isso ocorreu, a parte norte do país já estava acomodada e a sociedade já havia atingido a estratificação, estando bem definida e

consolidada a situação do pequeno número de proprietários dominadores e do restante, que era a grande parcela populacional de dominados. Por isso quase não havia escravos no norte e no nordeste e quando foi abolida a escravatura não houve necessidade de substituição da mão-de-obra nessas regiões.

Na parte sul do país, especialmente em São Paulo, o número de escravos ainda era muito grande e para substituí-los foi iniciada a importação de trabalhadores livres europeus, com predominância de italianos, mas incluindo espanhóis, alemães e pequenos contingentes de outras nacionalidades. Um pouco mais tarde viria também um número significativo de japoneses.

O final do século XIX e o início do século XX foram muito marcantes na história brasileira. Uma das conseqüências da abolição da escravatura, formalizada em 1888, foi a derrubada da Monarquia e a implantação da República, em 1889. Com isso ficou enfraquecida a posição da antiga nobreza rural, naturalmente conservadora, criando-se ambiente favorável para as mentalidades mais progressistas.

Para muitos historiadores e estudiosos da vida econômica brasileira foi na passagem do século que se iniciou, verdadeiramente, a formação de um parque industrial no Brasil, com sua base principal em São Paulo. Muitos dos trabalhadores europeus chegados ao Brasil eram operários, emigrados da Europa como refugiados econômicos. Eles só haviam aceitado o trabalho rural por estarem vivendo com extrema dificuldade ou pela perspectiva de se tornarem proprietários de terras, porque se dizia que nesta parte do mundo havia terra de sobra à espera de ocupação.

Muitos desses imigrantes ficaram pouco tempo na agricultura e logo procuraram as cidades, levando para as indústrias nascentes sua experiência, mas também sua consciência de direitos e sua prática de reivindicação organizada. Foi por esse meio que as idéias de comunismo e anarquismo chegaram aos trabalhadores brasileiros, tendo sido especialmente significativa a influência de trabalhadores italianos e espanhóis, chegados ao Brasil no final do século dezenove. Logo apareceram as associações operárias, antecessoras dos sindicatos, as reuniões políticas, os fundos de solidariedade e as greves. A primeira greve registrada pelos historiadores brasileiros ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, em 1905.

Instala-se então no Brasil, no início do século vinte, a luta clássica entre capital e trabalho, com as características da sociedade industrial. Os empregadores, viciados pela submissão forçada dos escravos e pela docilidade dos trabalhadores rurais brasileiros, reagiram com violência à reivindicação de justiça social. A mentalidade dos grandes proprietários rurais e dos primeiros empresários industriais foi bem sintetizada na expressão *"a questão social é uma questão de polícia"*. A partir dessa concepção procuraram organizar melhor a polícia nos Estados em que começava a industrialização, para repelir as reivindicações operárias, que consideravam revolucionárias e perigosas para a ordem social. Desse modo, muitas das cenas de exploração e injustiça que marcaram tragicamente o início da revolução industrial européia se repetiram no Brasil até 1930.

A grande crise econômica de 1929, que abalou profundamente a Europa e os Estados Unidos, teve imediato reflexo no Brasil. As injustiças acumuladas, o desejo de modernização, a luta entre o campo e a indústria e, finalmente, a queda violenta dos preços do café no mercado internacional, tudo isso se conjugou e levou à deposição armada do presidente da República, Washington Luiz. Assim termina a primeira República e começa um novo período da história brasileira, com Getúlio Vargas assumindo a chefia de um governo provisório, o que lhe daria condições para manobrar politicamente, fazendo concessões aos empregadores mas, ao mesmo tempo, introduzindo no Brasil, formalmente, os direitos dos trabalhadores, tendo por modelo a Carta Del Lavoro, da Itália, conseguindo assim permanecer à frente do governo brasileiro durante quinze anos ininterruptos.

Uma das principais características do período Vargas foi o desenvolvimento da legislação trabalhista, assegurando um mínimo de garantias aos trabalhadores. Entretanto, o aperfeiçoamento da legislação não representou, na prática, o efetivo respeito pelos direitos e a eliminação das injustiças. *"Obter o maior lucro possível pagando o menor salário possível"* continuou sendo o lema dos empresários. No período de restabelecimento da ordem democrática no mundo, a partir de 1945, sob influência dos Estados Unidos, com quem o Brasil se tinha aliado na Segunda Guerra Mundial, toda reivindicação operária passou a ser classificada como *"subversão comunista"* e as Forças Armadas nacionais foram intensamente

utilizadas para proteção da ordem, que era, na realidade, a ordem conveniente ao grande capital.

Entre 1960 e 1970 ocorreram profundas transformações na sociedade brasileira e certamente os historiadores irão falar dessa década como uma das mais importantes de toda a história do Brasil. Em 1960 a maioria dos brasileiros morava no campo e em 1970 a população urbana já era maior do que a rural. As migrações de nordestinos para o sul do país, especialmente para o Rio de Janeiro e São Paulo, que já haviam aumentado depois de 1930, ganharam extraordinária intensidade. São Paulo é hoje a maior cidade nordestina do Brasil, pois aí vivem e trabalham cerca de três milhões de nordestinos, parte significativa do total de doze milhões de habitantes. Esses migrantes, em sua grande maioria, são pessoas modestas, sem qualificação profissional e, devido ao seu número elevado, não conseguiram habitações razoáveis, além de serem forçados a trabalhar nas atividades mais pesadas e com menor remuneração. Por isso estão concentrados nos bairros distantes da periferia ou moram em favelas, integrando a parte mais carente da população, de onde sai elevado número de crianças e adolescentes que vivem nas ruas em situação de marginalidade social.

Fatos que foram muito importantes para o mundo, especialmente a revolução cubana de 1959 e o Concílio Vaticano Segundo, instalado em 1960, tiveram grande repercussão no Brasil. Surpreendentemente, como uma das conseqüências inesperadas dos governos militares que comandaram o Brasil entre 1964 e 1985, teve início uma importante mobilização social, iniciada nas camadas mais pobres, apoiadas pelos setores mais progressistas da Igreja Católica. Os primeiros grupos organizados foram denominados *"comunidades eclesiais de base"*. Reunidos por iniciativa de bispos e padres católicos, para a realização de trabalhos de interesse comum, como a plantação de subsistência e a construção de moradias rústicas, os membros dessas comunidades passaram a receber ensinamentos sobre a organização social e a respeito do uso de seus direitos. Assim adquiriram consciência política e mesmo sendo pobres passaram a influir sobre os governos, fazendo denúncias, apresentando reivindicações e cobrando dos políticos o cumprimento de suas promessas eleitorais.

O exemplo dessas comunidades estimulou a formação de grande número de associações, para defesa de direitos, adoção de providências

junto a autoridades, divulgação de situações de marginalidade e denúncias de ofensas a Direitos Humanos. Deste modo surgiram inúmeros grupos organizados, dispostos a trabalhar sistematicamente para a eliminação das situações de injustiça e violência que envolvem milhões de brasileiros. Mas também foram formadas muitas associações voltadas para a promoção de interesses específicos de certos segmentos sociais, como as mulheres, os favelados, os negros, os índios, os aposentados, os deficientes físicos, etc. A partir da década de setenta esse movimento associativo chegou à classe média, intensificando-se a formação de entidades representativas de profissionais de mais alto nível. O exemplo mais expressivo desse movimento, por ter ocorrido num segmento tradicionalmente conservador e acomodado, foi o aparecimento de associações de magistrados, com objetivos reivindicatórios.

Esse fenômeno associativo tem extraordinária importância, pois representa a superação do ultraindividualismo, tradicional na sociedade brasileira e razão da inexistência de pressões eficientes para a eliminação de privilégios injustos. Pode-se mesmo falar em "mudança qualitativa" da sociedade, estando em fase de superação o individualismo egoísta, para surgir em seu lugar uma convivência solidária, que já produziu efeitos políticos na Assembléia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição de 1988. Embora alguns analistas políticos procurem sustentar que houve uma desmobilização do povo depois da Constituinte, o fato é que a partir daí teve início uma nova forma de organização da sociedade brasileira, surgindo grande número de associações, reunindo vizinhos ou pessoas ligadas por algum interesse comum. Vem sendo desenvolvida, nos últimos anos, uma ação política apoiada em direitos e garantias constitucionais, buscando dar ao povo uma influência maior nas decisões políticas. Esse movimento tem sido caracterizado como "democracia participativa" e já vem influindo para que os Direitos Humanos sejam mais respeitados no Brasil. A Constituição de 1988 foi muito importante para dar eficácia jurídica à declaração de direitos, restando ainda um grande desafio para sua integral aplicação.

Promessas e negativas da nova Constituição

Se fosse possível aplicar concretamente todos os capítulos e normas constitucionais favoráveis aos Direitos Humanos, sem considerar a existência de barreiras econômicas, seria possível afirmar que a situação dos Direitos Humanos melhorou consideravelmente com a nova Constituição. Do mesmo modo, se houvesse a possibilidade de aplicar inteiramente as normas constitucionais relativas à ordem econômica, sem considerar os artigos que tratam dos Direitos Humanos e de suas garantias, a sociedade brasileira iria manter os privilégios e as injustiças sociais acumulados durante quase quinhentos anos de história.

Isso quer dizer que aparentemente existem duas orientações diferentes, dentro da própria Constituição, uma fortalecendo os Direitos Humanos e ampliando suas garantias e outra privilegiando os interesses econômicos. Mas o conflito é apenas aparente, pois no seu conjunto e a partir dos princípios expressamente estabelecidos a Constituição dá prioridade à pessoa humana e subordina as atividades econômicas privadas ao respeito pelos direitos fundamentais do indivíduo e à consideração do interesse social. Um exemplo disso é a norma constitucional que subordina o direito de propriedade ao cumprimento de uma função social.

É evidente que a simples existência de uma nova Constituição, ainda que muito avançada, não é suficiente para que os Direitos Humanos sejam efetivamente respeitados e usados. Por vários motivos é previsível a ocorrência de dificuldades, mas sem dúvida alguma é melhor ter uma Constituição mais favorável à promoção e proteção da dignidade humana, pois a partir daí fica mais fácil a mobilização social de sentido democrático e humanista.

A atual Constituição brasileira, elaborada em 1988, fixa princípios que deverão condicionar e orientar a aplicação de todas as suas normas, bem como as atividades legislativas, executivas e judiciárias. Esses princípios estão enunciados em diferentes artigos. O Título **I** se denomina *"Dos Princípios Fundamentais"* e aí se encontram no art. 4º, entre os princípios que regerão as atividades internacionais do Brasil, os seguintes: **II**. prevalência dos Direitos Humanos; VIII. repúdio ao terrorismo e ao racismo. No art. 170 estão expressos os princípios da ordem econômica, entre os quais se

encontram a função social da propriedade e a redução das desigualdades sociais.

Além desse expresso enunciado de princípios, encontram-se na Constituição outros parâmetros para interpretação e aplicação de suas normas, os quais são favoráveis aos Direitos Humanos. No próprio Título I estão expressos *"a dignidade da pessoa humana"* e *"os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa"* (art.1o., incisos III e IV) como fundamentos do Estado brasileiro , que é definido nesse mesmo artigo como Estado Democrático de Direito.

É significativa a inclusão no Título VIII da Constituição, referente à Ordem Social, de capítulos que cuidam *"Da seguridade Social"*, aí incluindo a assistência social, *"Da família, da criança, do adolescente e do idoso"* e *"Dos índios"*. Este último capítulo tem especial significação, considerando-se que os índios constituem uma das minorias mais vulneráveis da sociedade brasileira, pois além de não estarem preparados para competir numa sociedade capitalista, muitos deles são analfabetos ou nem mesmo falam a língua portuguesa, que é o idioma do povo brasileiro.

A Constituição revela também certa preocupação com a igualdade de acesso aos serviços fundamentais prestados pela sociedade e pelo Estado, quando reconhece a saúde e a educação como *direitos de todos e deveres do Estado* (artigos 196 e 205). Considerando-se que grande parte da população é muito pobre e não tem meios econômicos para pagar pelos cuidados dc saúde e pela educação, é importante o reconhecimento desses direitos, pois daí pode nascer a atribuição de responsabilidade às autoridades públicas.

O enunciado sistemático dos Direitos Humanos está no Título II da Constituição, que trata *"Dos Direitos e Garantias Fundamentais"*. O capítulo I refere-se aos direitos e deveres individuais e coletivos, que são enumerados em setenta e sete incisos do art. 5o., incluindo várias garantias formais. E no capítulo II, que vai dos artigos 6º ao 11, está a enumeração dos direitos sociais. Esses dois capítulos refletem, em muitos pontos, a influência dos Pactos de Direitos Humanos aprovados pela Organização das Nações Unidas em 1966, o Pacto de Direitos Civis e Políticos e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

É interessante observar que a influência desses instrumentos normativos internacionais foi indireta. Na realidade, o Brasil só ratificou

em 1992 sua adesão aos Pactos de Direitos Humanos, mas através da Constituição de Portugal, que acolheu esses pactos e influiu sobre muitos constituintes brasileiros, os direitos civis, políticos, sociais e culturais, como proclamados pela ONU, acabaram chegando à Constituição brasileira em 1988 e desse modo já foram, desde então, inseridos no direito positivo brasileiro com máxima eficácia jurídica.

Os direitos políticos estão expressos nos artigos 14 a 16 da Constituição. A leitura desses artigos revela que foram acolhidos os direitos considerados clássicos na democracia representativa característica do Estado liberal-burguês. As duas inovações mais significativas, em relação às anteriores Constituições brasileiras, foram a concessão do direito de voto aos analfabetos e aos maiores de dezesseis anos. Para os maiores de dezoito anos de ambos os sexos o voto é obrigatório, como já ocorria antes, e para os que tiverem entre dezesseis e dezoito anos o exercício desse direito é facultativo.

Um dado muito expressivo e revelador das fortes resistências opostas pelos grupos economicamente fortes é a inexistência de um capítulo relativo aos direitos econômicos. O art. 170, que define os fundamentos da ordem econômica brasileira, tem a seguinte redação: *"A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existências digna, conforme os ditames da justiça social ..."*. Não há dúvida de que essa redação é bem expressiva e reflete uma posição teórica até avançada para uma sociedade capitalista. Mas é importante notar que se trata apenas de uma afirmação abstrata, que não foi complementada pela especificação de meios e garantias de caráter prático e objetivo.

É bem verdade que foram expressos como princípios da ordem econômica a função social da propriedade e a redução das desigualdades sociais.Mas ao mesmo tempo a Constituição manteve integralmente e sem restrições o direito de herança, por força do qual haverá brasileiros nascendo muito ricos ao lado de outros que já nascerão herdeiros, unicamente, da miséria de seus pais. Assim também a garantia de lucro ilimitado para os empresários e manipuladores de capital, mais a garantia quase absoluta da propriedade, tornando praticamente inviáveis as reformas agrária e urbana, tudo isso torna certo que para mais da metade da população brasileira a pobreza continuará sendo um obstáculo ao uso dos direitos.

Garantias formais e obstáculos práticos

Apesar da pobreza e do profundo desequilíbrio social, existem direitos fundamentais que poderão ser gozados por todos, ainda que com desigualdade. Entre esses há direitos referentes às relações de trabalho e outros relativos ao acesso aos serviços essenciais, sendo necessário um esforço constante para a garantia desses direitos a fim de que sejam gradativamente reduzidas as agressões à dignidade humana. Outros direitos são indispensáveis para que as próprias camadas mais pobres da população, com apoio de organizações sociais dedicadas aos Direitos Humanos, possam atuar politicamente e ter acesso aos meios judiciais de proteção, visando assegurar todos os direitos reconhecidos pela Constituição e reduzir as desigualdades.

De vários modos a Constituição procura assegurar o uso e a defesa dos direitos fundamentais. Assim, pelo § 2º do art. 5º ficou estabelecido que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios constitucionais, ou ainda de tratados internacionais de que o Brasil seja parte. Com base nessa regra poderá ser sustentada a existência de direitos implícitos, desde que não sejam contrários a alguma disposição constitucional.

É de extrema importância o § 1º do art. 5º, pelo qual *"as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata"*. Na Constituição de Portugal se encontra uma regra muito semelhante a essa, podendo-se dizer que desse modo se garante a aplicação imediata das normas da Constituição referentes a direitos e garantias fundamentais, sem necessidade de aguardar uma lei ordinária regulamentadora. Alguns autores se referem a essas normas como auto-aplicáveis, exatamente por não dependerem da edição de outras. O importante é que essa inovação constitucional anula o argumento, muitas vezes utilizado por advogados e freqüentemente acolhido por juízes e tribunais, segundo o qual as normas constitucionais são apenas programáticas e dependem de regulamentação para serem aplicadas.

As principais garantias formais dos direitos estão contidas no art. 5º da Constituição, tendo sido reiteradas algumas que já constavam de Constituições anteriores, além de terem sido criados novos instrumentos de garantia.

Assim é que foi mantido o *habeas-corpus*, para garantia do direito de locomoção. Essa garantia já existe no direito positivo brasileiro desde 1832, tendo sido aperfeiçoada durante mais de um século e meio de experiência, sendo hoje amplamente utilizada, sobretudo para assegurar a liberdade em casos de prisão ilegal ou de sua ameaça.

O *mandado de segurança* é instrumento utilizado desde 1934, para suspender a aplicação de um ato ilegal, de qualquer autoridade, que ofenda direito líqüido e certo de uma pessoa física ou jurídica, Houve uma inovação nesse caso, pois a Constituição de 1988 criou o *mandado de segurança coletivo*, permitindo que um partido político, uma organização sindical, uma entidade de classe ou uma associação legalmente constituída defendam os direitos de seus membros. São duas garantias com objetivos semelhantes.

Outra inovação foi o *habeas data*, que permite a uma pessoa saber que informações constam a seu respeito em qualquer banco de dados de entidades governamentais ou que tenham caráter público, como, por exemplo, o Serviço de Proteção ao Crédito, que é de natureza privada mas funciona como serviço público. Essa garantia foi inspirada na existência de registros sigilosos mantidos pelos organismos de segurança nacional, muitas vezes com dados errados ou falsos, sobre pessoas que faziam oposição aos governos militares. Através do *habeas data* foi assegurado o acesso a esse e a outros bancos de dados, para conhecimento e eventual correção de erros e falsidades, o que pode ser decisivo para a proteção de direitos individuais.

Uma garantia nova, que vem sendo objeto de acesa polêmica, é o *mandado de injunção*, inspirado no direito norte-americano, mas tendo características próprias no Brasil. De acordo com a Constituição, será concedido mandado de injunção *"sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania"*. Existe divergência doutrinária e jurisprudencial a respeito do objetivo do mandado de injunção. Muitos entendem que através dele pode-se obter do Judiciário a complementação da norma constitucional para um caso concreto que dependa dessa providência. Outros, porém, sustentam que ao conceder o mandado de injunção o juiz ou tribunal se limitará a comunicar ao órgão do Poder Legislativo competente que este deve elaborar a norma complementar.

No Supremo Tribunal Federal, órgão máximo do Poder Judiciário, vem prevalecendo esta última interpretação, que é preferida pelos juízes de tendência conservadora. O argumento básico desses magistrados é que o juiz não pode transformar-se em legislador. Contra essa afirmação existe a lembrança de que ao conceder o mandado de injunção o juiz já dispõe de uma norma de direito positivo, que é o artigo da Constituição reconhecedor do direito ou da prerrogativa, devendo apenas complementá-lo para viabilizar a aplicação ao caso que lhe for submetido. Na prática, se prevalecer a interpretação mais restritiva estará anulado o mandado de injunção, pois a comunicação do juiz não garantirá que o Legislativo faça a lei, ou que a faça em tempo curto, nem impedirá que o Chefe do Executivo decida vetar o projeto que for aprovado pelo Legislativo, como permite a Constituição. E se o Legislativo simplesmente ignorar o comunicado do juiz não haverá qualquer conseqüência, como se o *habeas data* não existisse, o que demonstra o absurdo da tese sustentada pelo Supremo Tribunal Federal.

Além dessas garantias existe ainda a *ação popular*, que foi ampliada na Constituição de 1988, ganhando alcance bem maior do que tinha anteriormente. Por meio de ação popular qualquer cidadão é parte legítima para pedir ao juiz a anulação de ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe. A inovação está na possibilidade de ação popular para anulação de atos que sejam lesivos à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural.

Finalmente, a Constituição prevê ainda o exercício dos direitos de petição e representação, que permitem a qualquer pessoa dirigir-se a uma autoridade, pedindo providências para a defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder.

Há vários aspectos do sistema de garantias que devem ser ressaltados. O primeiro deles é a atribuição de competências ao Poder Judiciário para efetivação das garantias. Embora quase sempre sejam veementes na defesa de sua independência e de suas prerrogativas, muitos juizes temem o excesso de responsabilidade e chegam mesmo a dizer que a Constituição exagerou ao confiar todos esses encargos ao Judiciário. A observação dos fatos e o exame da jurisprudência permitem afirmar que os juízes, de modo geral, vêm assumindo seu papel de garantidores de

direitos, o que não se verifica, freqüentemente, nos tribunais superiores, inclusive no Supremo Tribunal Federal.

Outro dado significativo é a atribuição de competências a associações para a defesa de direitos individuais. Além da legitimidade, já referida, para uso do mandado de segurança coletivo, diz a Constituição, no inciso XXI do art. 5º, que *"as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente"*.

Esta última possibilidade deverá ganhar importância com o passar do tempo. As pessoas mais pobres não têm o hábito de utilizar o Poder Judiciário para defender seus direitos, ou por falta de informações, ou por não conseguirem o auxilio de um advogado ou ainda por terem medo de uma represália. O número de associações cresceu muito no Brasil nos últimos anos e por meio delas será mais fácil e menos perigoso chegar ao juiz para repelir uma agressão a direitos ou para obter a garantia de proteção judicial para um direito negado ou ameaçado.

Direitos Humanos no Brasil: entre o sonho e a realidade

Com base no conjunto das situações e na realidade de agora pode-se dizer que os Direitos Humanos, entre os quais estão aqueles que a Constituição enumerou como direitos fundamentais, ainda não adquiriram existência real para grande número de brasileiros. A marginalização social e os desníveis regionais são imensos e a discriminação econômica e social é favorecida e protegida por aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não-aplicação de dispositivos da Constituição. Isso foi agravado na década de noventa pela atitude do governo federal brasileiro, que adotou a linha chamada neoliberal, privilegiando objetivos econômicos e financeiros, inclusive de entidades estrangeiras ou multinacionais, que participavam do mercado financeiro brasileiro ou recebiam auxílio do governo através de financiamentos ou renúncia fiscal, adotando-se essa política para dar maior volume à expressão econômica do Brasil no cenário mundial. Os interesses privados, especialmente os de natureza econômica, tiveram absoluta prioridade, mesmo quando contrários aos interesses do povo brasileiro.

Os indicadores sociais, especialmente o Índice de Desenvolvimento Humano publicado pela ONU, deixavam evidente que os governos

brasileiros, até há bem pouco tempo, não tinham uma política social e, mesmo autorizados pelo Parlamento a destinar recursos razoáveis às áreas sociais mais carentes, realizavam despesas insignificantes nessas áreas, deixando, inclusive, de cumprir suas obrigações constitucionais. Desse modo, pode-se concluir que, passada mais de uma década da promulgação da Constituição de 1988, grande parte de seus dispositivos, especialmente aqueles relacionados com a garantia de efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais, que se constituem em condição para que haja liberdade real para todos, associando o direito de ser livre ao poder de ser livre, continuavam à espera de aplicação. Persistiam, e ainda persistem, muitas exclusões e marginalizações e injustiças sociais mais do que evidentes continuam a existir.

Entretanto, a sociedade brasileira está mudando, as camadas mais pobres da população estão adquirindo consciência de seus direitos e já conseguiram avançar muito no sentido de sua organização. A sociedade ultra-individualista, criada pelos colonizadores europeus e acentuada no século XX pela interferência do capitalismo internacional, está cedendo lugar a uma nova sociedade de indivíduos associados, que começam a descobrir a importância da solidariedade. Nesta circunstância é um dado muito favorável ter uma Constituição que fixa princípios e estabelece normas comprometendo o Brasil, sua sociedade e seu governo com a busca de uma nova forma de organização social, na qual a pessoa humana seja o primeiro dos valores. É importante proteger a Constituição, que em muitos aspectos continua a ser violentada por oligarquias regionais, por latifundiários e mineradoras e por empreendedores econômicos sem escrúpulos, muitas vezes com a cumplicidade de autoridades locais. Persiste, também, o uso de cargos públicos relevantes para dar proteção a grandes violadores de direito. Isso ficou muito evidente quando, recentemente, quatro Senadores foram ao Estado do Pará com o objetivo de impedir que um grupo de fiscalização do Ministério do Trabalho apurasse a denúncia da existência de trabalho escravo em grandes fazendas daquele Estado. Isso é também o que se verifica pelas constantes violações dos direitos constitucionais dos índios e das comunidades indígenas, vítimas de invasores de terras e do assalto às riquezas que legalmente são suas, além de não receberem o apoio governamental que lhes é devido para que tenham protegidos seus direitos fundamentais e sua dignidade.

Entretanto, um conjunto de circunstâncias, inclusive levantamentos estatísticos efetuados por entidades não-governamentais, vêm demonstrando que várias ações do governo federal, desencadeadas nos últimos cinco anos, já começaram a produzir efeitos positivos, beneficiando, sobretudo, as camadas mais pobres da população brasileira. A utopia de um país de pessoas realmente livres, iguais em direitos e dignidades começou a despontar. As barreiras do egoísmo, da arrogância, da hipocrisia, da insensibilidade moral e da injustiça institucional, que até hoje protegeram os privilegiados, apresentam visíveis rachaduras. Existem ainda fortes resistências, mas os avanços conseguidos nos últimos anos permitem concluir que já começou a nascer o Brasil de amanhã, que por vias pacíficas deverá transformar em realidade o sonho, que muitos já ousam sonhar.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de. **Competências.** Constituição de 1988. São Paulo: Atlas, 1991.

BARROSO, Luis Roberto. **O direito constucional e a efetividade de suas normas**. Rio de Janeiro: Renovar, 1990.

BENEVIDES, Maria Victória. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, l991.

BONAVIDES, Paulo. **A Constituição Aberta**. Belo Horizonte: Del Rey, 1993

BURSZTIN, Marcel. **O poder dos donos.** Petrópolis: Vozes, l984.

COMPARATO, Fábio Konder. **Para viver a democracia.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

COVRE, Maria de Lourdes (org.). **A cidadania que não temos.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Interpretação e estudos da Constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 1990.

GRECO FILHO, Vicente. **Tutela Constitucional das Liberdades.** São Paulo: Saraiva, 1989

MORAES, Alexandre. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 1997

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. **Preconceito racial e igualdade jurídica no Brasil**. São Paulo: Julex, 1989.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **O Princípio Constitucional da Igualdade**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1990

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 5 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo Teixeira (Coordenador). **Mandados de Segurança e de Injunção**. São Paulo: Saraiva, 1990

WHITAKER, Francisco et al. **Cidadão constituinte.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

2 - A história e o fardo da vida:
depois do genocídio, antes do pós-colonial

Elio Chaves Flores

> *Essa competição dá uma dimensão quase universal às reivindicações mais localizadas. Cada comício, cada ato de repressão ressoa na arena internacional. [...] Os povos colonizados se dão conta de que nenhum clã se desinteressa dos incidentes locais. Eles deixam de limitar-se aos seus horizontes regionais, impregnados que estão dessa atmosfera de abalo universal.*
>
> *Frantz Fanon*

Assim começa uma das narrativas de testemunho sobre o acontecimento histórico do século XX que fendeu a Velha Europa na sua própria tragédia continental, o genocídio judeu levado a cabo pelos nazistas:

> Morte e não sexo – este era o segredo que provocava sussurros entre os adultos e bem que gostaria de ouvir mais a respeito. A desculpa era que eu não conseguia pegar no sono, suplicava que me deixassem dormir no sofá da sala de visitas e, naturalmente, eu não adormecia, mantinha minha cabeça sob o cobertor e esperava captar algo das notícias aterradoras que eram o assunto à mesa. (KLUGER, 2005, p. 11).

Era o ano de 1938, Ruth Klüger tinha, então, oito anos de idade e morava na cidade de Viena, a expressão urbana da alta cultura européia, chão inverossímil das notícias aterradoras:

> Algumas falavam de desconhecidos, outras de parentes, mas sempre se tratava de judeus. Havia um, muito jovem ainda, vamos chamá-lo de Hans, um primo de minha mãe, eles o mantiveram preso em Buchenwald, mas só por algum tempo. Depois, voltou para casa, estava assustado, teve de jurar não contar nada e não contou nada, ou será que sua mãe foi a única pessoa a quem contou? As vozes à mesa, pouco claras, mas ainda audíveis, eram praticamente só de mulheres. Tinham-no torturado, como será isso, como dá para suportar? (KLUGER, 2005, p. 11).

Pela própria poética de testemunho, o leitor passa a saber que a autora tivera a oportunidade de, já adulta e profissional em teoria literária, entrevistar aquele primo judeu que sobreviveu antes dela — a narradora escaparia das câmaras de gás na primavera de 1945. Impressionada com a indiferença recíproca entre dois sobreviventes (ela e o primo), no tempo inóspito da memória e dos exílios mentais, Ruth Klüger atravessa a narrativa argumentando a respeito da complexidade da dimensão de gênero na guerra e na política e sobre a arbitrariedade do silêncio:

> Também tenho o que contar, quer dizer, tenho histórias a contar caso alguém pergunte, mas só poucos o fazem. As guerras pertencem aos homens, e assim também as lembranças de guerra. Ainda mais o fascismo, mesmo que se tenha sido contra ou a favor: puro assunto para homens. Além disso: mulheres não têm passado. Ou não têm que ter algum. É indelicado, quase indecente. (KLUGER, 2005, p. 13).

Esse testemunho ímpar, poética de gênero, que alude ao primeiro genocídio europeu racializado, praticado por europeus contra europeus — outras mortandades ocorreram por heresias —, propugna que o passado é masculino e que o direito à memória não seria necessariamente humano, posto que às mulheres não era reconhecida a categoria de seres perguntáveis. Trata-se, com efeito, de perceber historicamente os limites e as eficácias dos direitos humanos no momento mesmo da sua historicidade fundante, isto é, os eventos que se seguiram às traumáticas conseqüências, não da Segunda Guerra Mundial, mas exatamente daquilo que viria a ser chamado de as ruínas morais da Europa do humanismo, a mesma Europa do racismo e do imperialismo. O objetivo aqui seria, portanto, apresentar a crítica ao anacronismo de perscrutar a origem dos direitos humanos antes do genocídio racial e da revolução sexual, vale dizer, antes dos julgamentos de Nuremberg, das guerras de libertação da África e da Ásia e do patriarcado de classe ser deslocado da sua hegemonia cultural pela descolonização e pelo feminismo[1]

1 Parece haver muita confusão entre humanismo e direitos humanos, a tal ponto que alguns estudiosos, presos ao mito das origens e ao historicismo ocidental, chegam a buscar indícios de direitos humanos na tradição greco-romana, um claro etnocentrismo

Acrescentem-se a isso as representações econômicas e literárias da Teoria dos Três Mundos, amalgamada tanto nos nacionalismos quanto nos socialismos que, não sem razão, perceberam os direitos humanos como a agenda cultural do capitalismo avançado para as geografias das formações colonizadas e racializadas. Lembremo-nos desse refrão do Ocidente: os adultos que habitam o outro lado da "Cortina de Ferro", são comedores de crianças, odeiam a família e mataram deus. Grosso modo, podemos definir essa duração histórica entre 1945 e 2001, recortando-a em, pelo menos, três temporalidades quentes:

1) 1945-1975: dos julgamentos de Nuremberg aos processos de descolonização;

2)1976-1991: da formação dos Estados pós-coloniais na África aos nacionalismos pós-soviéticos na Europa do Leste;

3) 1992-2001: do colapso da materialidade dos Três Mundos aos limites da universalidade dos direitos humanos pelo imperativo da violência, da "violência imperial democrática".

O objetivo deste ensaio é construir um sentido de historicidade aos direitos humanos a partir de uma análise cuidadosa da primeira temporalidade que, a rigor, se condensa nos seguintes processos: os julgamentos de Nuremberg e a nomeação dos crimes de genocídio; a criação da UNESCO e a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a refutação científica do racismo e das intolerâncias étnico-raciais; a teoria dos três mundos e a "descoberta" dos povos colonizados e racializados; os movimentos pelos direitos civis, direitos dos povos e protestos contra a Guerra do Vietnã; e, por último, na cronologia dos fatos, a crise do paradigma da educação humanista e da modernidade revolucionária; a transição do colonial para o pós-colonial e a profilaxia dos direitos humanos na distensão da Guerra Fria. Portanto, a questão principal a ser

---

jurídico. Parece que muitos teóricos dos direitos humanos, constrangidos com a tese de que "a violência é parteira da história", acabaram pensando "a história humana como um conto de fadas", desistoricizando, por completo, o fato de que a emergência dos direitos humanos é um fenômeno histórico contemporâneo, do século XX, podendo, inclusive, ser datado documentalmente: 1948. Simone Weil, no importante ensaio "Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão", escrito no ano de 1934, estava ciente dessa falha teórica: "Nossa cultura supostamente científica nos deu esse funesto hábito de generalizar, de extrapolar arbitrariamente, ao invés de estudar as condições de um fenômeno e os limites que elas implicam". (WEIL, 2001, p. 55-153).

demonstrada, a meu ver, é a história e o fardo da vida no processo de emulação dos direitos dos povos, especialmente dos direitos humanos.[2]

Parece que um axioma do direito mostra um pouco a realidade das coisas no ano de 1945: nomear o crime é apenas o primeiro passo para puni-lo, pois a própria história demonstra que não se pode jamais dizer que tal crime está extinto. Pois o crime com nome, Genocídio, foi inventado antes mesmo de sua punição, quando, por pressão de Raphael Lemkin, um jovem jurista judeu-polonês, conseguiu convencer o conselho editorial do jornal *Washington Post* a usar a palavra para caracterizar os atos nazistas que, entre abril de 1942 e abril de 1944, levaram ao crematório de Auschwitz-Birkenau quase dois milhões de judeus:

> É um erro, talvez, chamar essas mortes de *atrocidades*. Atrocidade é uma brutalidade injustificada. Mas o característico nessas chacinas é que elas foram sistemáticas e deliberadas. As câmaras de gás e crematórios não foram improvisações; foram instrumentos cientificamente projetados para o extermínio de todo um grupo étnico. (POWER, 2004, p. 70, 75).

O paroxismo, talvez um oximoro, como gosta de enfatizar a seara pós-moderna, era o fato de que o crime fora praticado por autoridades européias contra seus próprios cidadãos (judeus, ciganos, comunistas, socialistas, democratas) num ato político, científico e filosofado, portanto, racionalizado à luz dos avanços químicos, físicos e genéticos. Mas a carta de Nuremberg levou a julgamento crimes contra a humanidade, tal como os turcos haviam sido acusados de terem praticado as atrocidades contra

2 As duas idéias de Rawls sobre o direito dos povos são procedentes para os argumentos aqui desenvolvidos: "Uma é que os grandes males da história humana — a guerra injusta e a opressão, a perseguição religiosa e a negação da liberdade de consciência, a fome e a pobreza, para não mencionar o genocídio e o assassinato em massa — decorrem da injustiça política, com suas crueldades e brutalidades. [...] A outra idéia principal, obviamente ligada à primeira, é a que, assim que as formas políticas sociais justas (ou, pelo menos, decentes) e instituições básicas justas (ou, pelo menos, decentes), esses grandes males acabarão por desaparecer. [...] Nesse contexto, dizer que a natureza humana é boa é dizer que os cidadãos que crescem sob instituições razoáveis e justas — instituições que satisfazem qualquer uma das concepções políticas liberais razoáveis de justiça — afirmarão essas instituições e atuarão para assegurar que o seu mundo social perdure". (RAWLS, 2001, p. 7-9).

os armênios nos anos de 1914 e 1915. No entanto, turcos e armênios seriam europeus na tradição dos humanistas liberais?

Embora Raphael Lemkin se consternasse com o drama dos armênios sobreviventes, ele não estava preocupado com um passado que não era o seu e insistiu, perante os promotores de Nuremberg, que os crimes nazistas jamais existiram antes e que, portanto, não podiam ser definidos com o vocabulário dos direitos nacionais e internacional. Eram crimes sem nome aqueles dos europeus arianos: venceu a tese lingüística. Durante a terceira acusação aos indiciados de Nuremberg, em outubro de 1945, os promotores declararam que os 24 réus "comandaram um deliberado e sistemático genocídio, ou seja, o extermínio de grupos raciais e nacionais, contra populações civis de certos territórios ocupados".

Em junho de 1946, outra sentença repete a expressão, quando o promotor se dirige ao réu Constantin Von Neurath: "Acusado, é de seu conhecimento que neste julgamento você e os demais réus estão sendo julgados, entre outras coisas, por genocídio".

Depois disso, a história foi acelerada: da palavra à declaração; da resolução à lei (1946-1948). A Convenção sobre Prevenção e Punição do Crime de Genocídio foi aprovada e apresentada para assinatura e ratificação ou acessão por resolução da Assembléia Geral das Nações Unidas, no dia 09 de dezembro de 1948, entrando formalmente em vigor no dia 12 de janeiro de 1951, com os países signatários exigidos. A declaração, com nove artigos, define que genocídio é um crime praticado em tempo de paz e de guerra perante o direito internacional que "as partes contratantes se comprometem a impedir e punir", tipificado como: matar membros de grupo nacional, étnico, racial ou religioso; causar grave dano físico ou mental aos membros do grupo; infligir destruição física no todo ou em parte; transferir forçosamente crianças de um grupo para outro. De forma que os atos imputáveis são: genocídio; conspiração para cometer genocídio; incitamento direto e público a que se cometa genocídio; tentativa de cometer genocídio e, finalmente, cumplicidade em genocídio.3 (POWER, 2004, p. 71-92).

Na mesma esteira da nomeação do crime novo, o genocídio, buscava-se, também, o antídoto cultural por excelência para "domesticar o ódio" de acusadores e acusados na nova ordem internacional dos povos: a

3 Ver também Piovesan, (2006, p. 119-149).

educação seria capaz de prevenir atos genocidas? Uma cultura histórica de tolerância seria capaz de gerar valores e éticas que apagassem a cultura do medo e da morte? Os sujeitos históricos (Estados, nações, comunidades), coletivos (europeus, africanos, americanos) e individuais (homem, mulher; branco; negro) se submeteriam à universalidade da lei internacional depois que conhecessem, materialmente, os atos de genocídio, uma destruição física e cultural de um determinado grupo étnico?

Ainda em 1945, o Ato Constitutivo de criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sustentava a tese de que as guerras começam antes nas mentes dos homens e, por isso mesmo, as defesas da paz e a manutenção da tolerância deveriam também ser buscadas nas mentes humanas. Para isso a Organização propugnava a compreensão mútua das nações, "a livre circulação das idéias pela palavra e pela imagem", apoios vigorosos "à educação popular e à difusão da cultura" e, entre outros difusionismos, "métodos de educação para preparar as crianças do mundo inteiro para as responsabilidades do homem livre". Essas esperanças de um mundo novo ressoavam evidentemente, desde o início, como uma espécie de "supremacia e contradições do poder ocidental". (EVANGELISTA, 2003, p. 11-57).

A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 10 de dezembro de 1948, no seu artigo 26, procura ratificar os procedimentos anteriores, universalizando uma educação específica, a educação laica e republicana processada em países que viveram plenamente a modernidade ocidental. Talvez seja imprescindível a sua referência:

> Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. (UNESCO, 2001, p. 284-295).

Os outros dois itens apostam que a educação pode desenvolver plenamente a personalidade humana, o fortalecimento aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, admitindo que os pais tenham prioridade de direito na escolha da educação que será oferecida aos seus

filhos.4 Parece não haver dúvida na ênfase ao individualismo, no mérito socialmente adquirido e num tipo de educação para um modo de produção: o capitalismo avançado. Como se, extirpado o demônio da civilização, o fascismo genocida, a humanidade se libertaria alegremente de seu passado imediato. A sensação historicizante é o versículo para o crente demiurgo: fora do capitalismo, não há salvação! Patrimônio comum da humanidade? Talvez um refrigerante no cinema.5

Tais certezas estavam no otimismo dos vencedores, nas cartas e declarações de instituições que se legitimavam como as portadoras das tradições democráticas e que acabavam de inventar os direitos humanos. E as representações do presente teriam esse mesmo otimismo? Lembremos apenas das ironias daquele personagem orwelliano, Winston Smith, criado um ano depois da declaração, que, ao se dirigir para o Ministério da Verdade, seu local de trabalho, tinha compulsão para ler as letras elegantes que compunham os lemas dos poderes instituídos: "Guerra é paz. Liberdade é escravidão. Ignorância é força". Como então atravessar paradoxos tão conspurcados? Certamente, um bom ato seria escrever e tentar situar-se na duração inconsútil do presente, do antes e do depois:

> Encostou-se ao espaldar. Descera sobre ele uma sensação de completo desespero. Para começar, não sabia com a menor certeza se o ano era mesmo 1984. Devia ser mais ou menos isso, pois estava convencido de que tinha trinta e nove anos, e acredita ter nascido em 1944 ou 45; naqueles dias, porém, não era nunca possível fixar uma data num ou dois anos. (ORWELL, 2004, p.10).

Seria possível uma prática de escritura e de leitura eficaz para humanos direitos diante da tirania de um papel em branco e de uma estridente música militar? Deve haver alguma dose de verdade nos escritos que dizem que as mínimas coisas começam como atos de pensamento:

> De repente ocorreu-lhe uma pergunta. Para quem estava escrevendo aquele diário? Para o futuro, os que não haviam nascido. Sua mente pairou um momento sobre a data

4 Todos os artigos da declaração, com importantes comentários e referências documentais, constam em UNESCO/MJ/SEDH/USP, (2001). Sobre o artigo 26, p. 284-95.

5 Sobre o patrimônio comum da humanidade, conceito formulado em 1967, ver: Santos (2006, p. 74-80).

> duvidosa que escrevera e de repente se chocou contra a palavra *duplipensar* em *Novilíngua*. Pela primeira vez percebeu de todo a magnitude do que empreendera. Como poderia se comunicar com o futuro? Era impossível, pela própria natureza. Ou o futuro seria parecido com o presente, caso em que não lhe daria ouvidos, ou seria diferente, e nesse caso a sua situação não teria sentido. (ORWELL, 2004, p.10).

Com efeito, as representações daquele "presente no futuro" não deixavam de estar enroscadas no progresso e na ruína, na ciência e nos escombros da barbárie e foram, no verão de 1950, ponderadas no brilhante livro de Hannah Arendt, *Origens do Totalitarismo*, confessadamente escrito com otimismo e desespero temerários. A difícil arqueologia de um texto, que começou a ser escrito no tempo vivido do nazismo, recebeu mais uma rasura logo após o término da grande guerra, e não cessou de receber outros palimpsestos nas décadas seguintes, demonstrando que a autora legou-nos a obra definitiva sobre "os três pilares do inferno", não aquele estético de Dante, "primazia da representação", mas esse da primeira metade do século XX cujo fogo ainda arde nas costas da humanidade inteira: "O anti-semitismo (não apenas o ódio aos judeus), o imperialismo (não apenas a conquista) e o totalitarismo (não apenas a ditadura) — um após o outro, um mais brutalmente que o outro — demonstraram que a dignidade humana precisa de nova garantia, somente encontrável em novos princípios políticos e em uma nova lei na terra, cuja vigência desta vez alcance toda a humanidade, mas cujo poder deve permanecer estritamente limitado, estabelecido e controlado por entidades territoriais novamente definidas".

A nossa filósofa escreve esse prefácio no mesmo contexto em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos está em curso, isto é, inaugurando uma nova etapa histórica — 1948 tem a mesma equivalência moral que 1688, 1789, 1917 — e com as novas territorialidades movendo-se para a Guerra Fria. Essa história, a do Ocidente e do Espírito hegeliano, ela a apreendera magistralmente pela raiz:

> Já não podemos nos dar ao luxo de extrair aquilo que foi bom no passado e simplesmente chamá-lo de nossa herança, deixar de lado o mau e simplesmente considerá-lo um peso morto, que o tempo, por si mesmo, relegará ao

> esquecimento. A corrente subterrânea da história ocidental veio à luz e usurpou a dignidade de nossa tradição. Essa é a realidade em que vivemos. E é por isso que todos os esforços de escapar do horror do presente, refugiando-se na nostalgia por um passado ainda eventualmente intacto ou no antecipado oblívio de um futuro melhor, são vãos. (ARENDT, 1989. p. 11-13).

O que diriam outras vozes culturais na década de 1950? Homens que trabalharam por armistícios regionais na confrontação de dois mundos, israelenses e árabes, num mesmo lugar, a Palestina, estavam também pensando nesses dilemas contemporâneos. Situação como essa viveu o afro-americano Ralph Johnson Bunche, ganhador do Nobel da Paz em 1950, por sua atuação pela paz no Oriente Médio. Ralph Bunche, como é mais conhecido, ele mesmo um exilado racial nos Estados Unidos da América, acusa uma "longa e desagradável história ocidental de imperialismo", exige que se "acelere o fim do colonialismo, denuncia as "generalizadas violações dos direitos humanos" e compreende a "impaciência de muitos dos cerca de 200 milhões de colonos pela pronta realização de suas aspirações de emancipação". De fato, o discurso de Ralph Bunche, "Algumas reflexões sobre a paz em nosso tempo", considera as aspirações de um mundo que o Ocidente via como margens de seus desígnios, a África especialmente, e a Ásia, secundariamente. Uma educação para a paz e direitos humanos seria um realismo para povos e comunidades sem direitos políticos, margens de impérios que sobreviveram ao fascismo? Ele fala por esses povos e pelos seus ancestrais diaspóricos:

> A paz não é mera questão de os homens lutarem ou não lutarem entre si. A paz, para ter significado para os muitos que conheceram apenas o sofrimento tanto na guerra como na paz, tem de ser traduzida em pão e arroz, moradia, saúde, educação, bem como em liberdade e dignidade humanas ─ uma vida seguramente melhor. (BUNCHE, 2003, p. 17-29).

Creio que agora chegamos, com esse notável diplomata afro-americano, ao ponto nodal do percurso histórico que estamos trilhando: das representações e das filosofias às práxis políticas, econômicas e

culturais depois de 1945. Avancemos, pois, um pouco mais para frente nessa conjuntura dramática.

Evidentemente que uma educação universal para os direitos humanos deveria passar, obrigatoriamente, pelas relações entre os continentes com suas economias regionais e suas culturas modeladas etnicamente. Segundo Wallerstein (1985), havia uma poderosa armadilha no universalismo.[6] Não por acaso, um dos grandes debates, nas décadas de 1950 e 1960, foi a questão cultural pelo viés étnico-racial. Essa preocupação, abraçada pela UNESCO que, por sua vez, tentava responder, com pesquisas e projetos educacionais, à gigantesca tarefa de políticos, intelectuais e educadores progressistas no sentido de promover os princípios universalistas da declaração de 1948.[7] Com efeito, as reiteradas declarações, assinadas por eminentes cientistas de vários países, sustentavam que a raça era muito mais um mito social do que um fator biológico. A declaração de Paris, de 1950, com quinze pontos de argüição, sustentava uma máxima milenar de Confúcio: sendo a natureza dos homens idêntica, são eles separados pelos costumes. No penúltimo ponto aparece, afirmativa e categórica, a crença numa humanidade redimida:

> toda a história da humanidade prova que o instinto de cooperação não só é uma tendência natural do homem, mas também tem raízes mais profundas do que qualquer outra

---

6 "O universalismo foi oferecido ao mundo como uma dádiva do poderoso ao fraco. *Timeo Danaos et dona ferentes*. [temo os gregos, mesmo quando oferecem presentes, ironizou Virgílio, no Livro I, de *Eneida*]. A própria dádiva alimentou o racismo. Pois o donativo dava ao donatário duas escolhas: aceitava a dádiva, com isso se reconhecia que o donatário estava abaixo na hierarquia da sabedoria conquistada; recusada a dádiva, com isso se negava a si próprio as armas que poderiam reverter a situação real de poder desigual". (WALLERSTEIN, 1985, p. 73).

7 Parece ser desesperadora, embora brilhante, essa passagem de Hannah Arendt, no seu clássico ensaio de 1958, "A Crise na Educação", pensando fundamentalmente no caso dos Estados Unidos: "A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra *educação* soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado". (ARENDT, 1972, p. 225).

> tendência egocêntrica. Aliás, se assim não fosse, séculos e milênios seriam testemunhas desse desenvolvimento das comunidades humanas no sentido de uma integração e de uma organização sempre maiores? (UNESCO, 1972, p.282).

Nota-se que a assertiva evita, por decisão de uma memória coletiva, qualquer menção aos crimes sem nome e aos crimes com nome, um passado que ainda não passara é esquecido como anomalia. Os geneticistas e antropólogos, signatários de outra declaração de Paris, agora de 1951, com nove pontos, tecem considerações importantes para a educação universalista:

> É possível – mas de maneira nenhuma demonstrado – que certas categorias de aptidões inatas, de ordem intelectual ou afetiva, sejam mais freqüentes num grupo do que noutro; é certo, em todo o caso, que essas aptidões variam tanto, se não mais, no interior de um dado grupo do que de um grupo para outro. (UNESCO, 1972, p. 285-6).

Sucede, portanto, que o "indivíduo normal, qualquer que seja sua raça, é inatamente educável. A sua vida intelectual e moral é, portanto, em larga escala, condicionada pela sua formação e pelo seu meio físico e social". A questão visceral dessa passagem é que a normalidade humana é educável, o que permite suspeitar de que não se trata de toda a humanidade.

A declaração de Moscou, de 1964, sancionada por um maior número de signatários, com treze pontos, sensível às tensões colonialistas e às guerras de libertação nacional, aponta para os hibridismos genéticos e culturais. Para o argumento até aqui exposto, o ponto sete é o mais significativo:

> O passado da espécie humana, hoje difundido por toda a superfície da Terra, é rico em migrações, em expansões e em retrações culturais. Em conseqüência, uma adaptação geral aos meios mais variados prevalece no homem sobre as adaptações aos meios particulares. (UNESCO, 1972, p. 289).

Percebem-se as temáticas do colonialismo (terra, migração, expansão), mas inseridas numa neutralidade universalizante do problema. Também se aposta no hibridismo e se acusam a cultura e a geografia: "O

passado de toda a população, de toda a raça humana conta com múltiplas mestiçagens, que tendem a se intensificar. No homem, os obstáculos aos cruzamentos são tanto de natureza social e cultural quanto geográfica". (UNESCO, 1972, p. 289).[8] As declarações, por serem documentos oficiais, de sínteses e de consensos, não constituem textualidades radiográficas dos grandes dramas históricos da segunda metade do século XX. Entretanto, os vários estudos e ensaios sobre as questões étnico-raciais, entre 1949 e 1967, promovidos e estimulados pela UNESCO, tiveram o mérito de colocar de fato "o racismo diante da ciência". (EVANGELISTA, 2003, p. 143-202). Foram pelo menos três gerações (1870-1950) que, das teorias racialistas aos direitos humanos, viveriam sob o que Hannah Arendt chamou de "a nova chave da história". (ARENDT, 1989, 188-252).

Um dos ensaios que se tornaria clássico, foi o de Claude Lévi-Strauss, "Raça e História", no qual o autor faz uma contundente crítica ao etnocentrismo, à idéia de progresso e ao lugar da civilização ocidental na história da humanidade. Além disso, ele aponta para uma grande dificuldade etnográfica: o fenômeno da universalização da civilização ocidental. As análises e questões que Lévi-Strauss se colocava, entre o início da década de 1950 e o fim da década seguinte, parecem que ainda não cessaram de nos interessar:

> Primeiramente, a existência de uma civilização mundial é um fato provavelmente único na história ou cujos precedentes deveriam ser buscados numa pré-história longínqua, a respeito da qual quase nada sabemos. Em seguida, uma grande incerteza reina sobre a consistência do fenômeno em questão. É fato que, há um século e meio, a civilização ocidental tende, seja na totalidade, seja por alguns de seus elementos-chave como a industrialização, a se espalhar pelo mundo; e que, na medida em que as culturas procuram preservar algo de sua herança tradicional, essa tentativa se reduz geralmente às superestruturas, isto é, aos aspectos mais frágeis e que supostamente serão varridos pelas transformações profundas que se realizam. (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 231-270).

---

8 Todas as declarações constam do segundo volume da obra coletiva publicada sob o patrocínio da UNESCO, em 1960. Ver a tradução brasileira, UNESCO. *Raça e Ciência*. Vol. II. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 279-91.

Para o autor, a adesão ao modo de vida ocidental, ou a alguns de seus valores, "está longe de ser espontânea quanto os ocidentais gostariam de crer". Haveria, de fato, uma materialidade capitalista e imperialista muito além da propalada universalização de direitos e das intenções educativas: exércitos e soldados, postos comerciais, plantações, indústrias, missionários, mensagens, propaganda política e vantagens econômicas. Chegar-se-á, por isso, a uma ocidentalização integral do planeta? Essa era uma grande pergunta da década de 1960. Ela seria assim colocada por Lévi-Strauss (1970, p. 252-253):

> o movimento de fluxo já atinge seu termo e vai ser absorvido, estando o mundo ocidental prestes a sucumbir, como os monstros pré-históricos, a uma expansão física incompatível com os mecanismos internos que asseguram a sua existência? É levando em conta todas essas reservas que tentaremos avaliar o processo que se desenrola sob nossos olhos e de que somos, consciente ou inconscientemente, os agentes, os auxiliares ou as vítimas.

No mundo racializado e colonizado, especialmente naquelas culturas e sociedades que tiveram recusados, pelos ocidentais, seus níveis de "informação e significação", como diria Lévi-Strauss, e negada sua universalidade, não soaria estranho tentar discernir quem eram os agentes, os auxiliares e mesmo as vítimas desse processo em curso. A concepção dos direitos, na realidade da descolonização, era multiforme e era subsumida, ou ao nacionalismo cultural, ou ao socialismo libertário. A rigor, como disse Aijaz Ahmad, a "luta anticolonial era ela mesma, em outras palavras, um terreno fendido".(AHMAD, 2002, p. 15-51).

Por isso que não deixam de ser contundentes as reflexões de um moderado africano, Leopold Sedar Senghor, em julho de 1959, ao discorrer sobre "a vontade de ser nação" dos povos africanos e asiáticos, onde o Estado estaria para a Nação "assim como o empreiteiro está para o arquiteto". Para ele, as "duas tentações do estado são a assimilação e o imperialismo". Para o contexto africano, por exemplo, a humanização dos direitos vir, necessariamente, pela independência. Entretanto, não seria qualquer independência, mas uma independência federalista com o exercício das liberdades públicas: "Uma independência nominal é falsa. Pode satisfazer o orgulho nacional, mas não elimina a consciência da

alienação, a frustração, o complexo de inferioridade, porque não resolve os problemas concretos dos países subdesenvolvidos: habitação, vestuário, alimentação, saúde e educação das massas". Com efeito, Senghor fala de um espaço social, a África colonizada, mas não deixa de pensar, também, na universalidade pelas vias da educação. Evidentemente que ele fala dessa educação universal inspirado num "socialismo aberto" e na culturalidade negro-africana, como gostava de repetir. Pensava ele na qualidade do ensino:

> Quem diz qualidade diz a africanização da instrução, e isto significa educação. [...] Não é compreensível que nossos escolares continuem a ignorar a história, a geografia, a arte da África negra. Alguma coisa já foi feita nesse sentido; o esforço deve continuar. É um erro cultivar somente a razão dos jovens e abandonar sua imaginação criadora. A disputa pelo bacharelado é esterilizante na França; é homicida na África. É preciso fazer mais, devemos educar fora da escola, os que sabem e os que não sabem ler. [...] A educação, a formação cultural e profissional são formas de investimento humano, ainda que não sejam as únicas. Elas exigem, desde o início que o homem esteja bem nutrido. O que um homem come é mais importante do que a quantidade que come. Nossa população sofre menos de subalimentação do que de subnutrição. (SENGHOR, 1965, p. 72).

Vê-se, portanto, que Senghor, um socialista moderado, chega a uma concepção radical de educação: alimentar, cultural, social, política. Ao dialogar com Marx sobre a desumanização da vida levada a efeito pelo capital, Senghor impõe-nos a pergunta: quando os homens e mulheres "desaparecerem atrás das coisas", seria possível uma educação que consagre direitos universais, ainda mais precisamente direitos humanos? Parece não haver dúvida de que Senghor acredita na materialidade do Universal humano: "enraizado na terra e voltado para o céu", como seria a representação contida na bandeira nacional do Mali, um país da África ocidental. Uma representação africana que Senghor insere, de forma magistral, dentro de outra representação, não menos territorial e não menos universal, ao parafrasear o escritor russo, Dostoiésvski:

> Um povo que se recusa a comparecer ao encontro da história, que não se crê portador de uma mensagem única,

> esse povo terminou: está pronto para o museu. O negro-africano não acabou antes de ter começado a falar. Deixem-no falar: sobretudo, deixem-no agir. Deixem que ele traga, como um fermento, sua mensagem ao mundo, para ajudar a construir a Civilização Universal. (SENGHOR, 1965, p. 75).

Senghor não deixa de ser essa voz, dentre muitas outras, que busca a universalidade desmontando o "fato colonial", sugestivamente negligenciado nas grandes declarações universais da segunda metade do século XX, como um fato, além de econômico, também cultural.[9]

Mas esse fato colonial, uma espécie de Leviatã dos direitos humanos, aquele que tudo pode e causa medo, seria mais visceralmente analisado por Frantz Fanon, o psiquiatra que veio da periferia do Ocidente. A publicação, em novembro de 1961, do livro *Os Condenados da Terra*, alguns dias antes do autor vir a falecer de leucemia, significou uma radicalidade analítica que respondia pelas próprias ações políticas de quem o escreveu. Fanon (2005) parte do pressuposto de que o mundo colonial é um mundo compartimentado: é a ordem quem impõe o direito, quiçá o direito humano, e a educação, para a ordem, não deixa de ser uma violência consentida. Seria assim no mundo que coloniza ─ o Ocidente, seria assim no mundo colonizado ─ o Terceiro Mundo:

> Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino, religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai para filho, a honestidade exemplar de operários condecorados depois de cinqüenta anos de bons e leais

9 Para Said, (1995, P.14), "a cultura é uma espécie de teatro em que várias causas políticas e ideológicas se empenham mutuamente. Longe de ser um plácido reino de refinamento apolíneo, a cultura pode até ser um campo de batalha onde as causas se expõem à luz do dia e lutam entre si, deixando claro, por exemplo, que, dos estudantes americanos, franceses ou indianos ensinados a ler seus clássicos nacionais antes de lerem os outros, espera-se que amem e pertençam de maneira leal, e muitas vezes acrítica, às suas nações e tradições, enquanto denigrem e combatem as demais. Ora, o problema com essa idéia de cultura é que ela faz com que a pessoa não só venere sua cultura, mas também a veja como que divorciada, pois transcendente, do mundo cotidiano. Muitos humanistas de profissão são, em virtude disso, incapazes de estabelecer a conexão entre, de um lado, a longa e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão racial e colonialista, o domínio imperial e, de outro, a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que adota tais práticas".

> serviços, o amor estimulado à harmonia e à sabedoria, essas formas estéticas do respeito à ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e de inibição que alivia consideravelmente a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de desorientadores. (FANON, 2005, p. 54-55).

Outra situação seria a estruturante da "universalidade colonizada", a saber, as territorialidades submetidas: "Nas regiões coloniais, em contrapartida, o policial e o soldado, por sua presença imediata, suas intervenções diretas e freqüentes, mantêm o contato com o colonizado e lhe aconselham, com coronhadas ou napalm, que fique quieto. Como vemos, o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não disfarça a dominação. Ele as expõe, ele as manifesta com a consciência tranqüila das forças da ordem. O intermediário leva a violência para as casas e para os cérebros dos colonizados". (FANON, 2005, p. 54-55).

Com efeito, este autor, não descansa enquanto não convencer o leitor, tão liberal e tão humano, como advertiria Jean-Paul Sartre, no seu prefácio ao livro, que eram os próprios agentes do colonialismo que rejeitavam o universalismo metropolitano, garantindo e universalizando a violência material e simbólica. Assim, para Fanon:

> A originalidade do contexto colonial é que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não conseguem nunca mascarar as realidades humanas. Quando se percebe na sua imediatez o contexto colonial, é patente que aquilo que fragmenta o mundo é primeiro o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias, a infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é conseqüência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico. É por isso que as análises marxistas devem ser sempre ligeiramente distendidas, a cada vez que se aborda o problema colonial. (FANON, 2005, p. 56).

E que, talvez, os intelectuais, professores e missionários não deixavam de formar aquela outra classe, a dos auxiliares, também disposta

a educar, também portadora e exportadora de humanidade. Fanon explica-nos essa complexidade de forma dramática:

> Para o povo colonizado, o valor mais essencial, porque mais concreto, é primeiro a terra: a terra que deve garantir o pão e, é claro, a dignidade. Mas essa dignidade não tem nada a ver com a dignidade da pessoa humana. Dessa pessoa humana ideal, ele nunca ouviu falar. O que o colonizado viu no seu solo é que se podia impunemente prendê-lo, espancá-lo, esfomeá-lo; e nunca nenhum professor de moral, nunca nenhum padre veio receber as pancadas em seu lugar nem dividir o pão com ele. Para o colonizado, ser moralista é, muito concretamente, calar a arrogância do colono, quebrar a sua violência ostensiva, em uma palavra, expulsá-lo simplesmente da paisagem. (FANON, 2005, p. 61).[10]

Essa crítica do universal abstrato, uma dimensão muito comum postulada pelo intelectual colonialista, por exemplo, pode ser melhor avaliada quando confrontamos a radicalidade revolucionária de Frantz Fanon com a prática da não-violência professada por Martin Luther King, outro ativista que, de dentro do império, e à margem dele, lutou também por uma humanidade redimida ou pela obra do século, a cidade da liberdade.

No discurso proferido na igreja Riverside, na cidade de Nova York, em 04 de abril de 1967, sintomaticamente intitulado "Além do Vietnã", Luther King apelou para a consciência nacional e a compreensão da história, ao falar como cidadão do mundo e amante da América. Laureado com o prêmio Nobel da Paz, em 1964, o reverendo pacifista não abria mão da ação política e da práxis da palavra para condenar a guerra mais brutal da segunda metade do século XX:

> Devemos nos preparar para transformar palavras em ações, a partir da busca de todo método possível e produtivo de protesto. [...] Todo homem de convicções humanitárias deve escolher o protesto que melhor convém às suas crenças, mas todos devemos protestar. [...] Em 1957, um

10 Entre 1952 e 1961, Frantz Fanon publicaria uma série de artigos sobre o colonialismo, o racismo e a cultura, que seriam reunidos em livro postumamente, em 1964. Ver : **Pour La Révolution Africaine:** écrits politiques. Paris: Maspero, 1969, p. 9-45.

> perspicaz funcionário americano servindo no exterior disse que a nossa nação parecia estar do lado errado da revolução mundial. [...] Estou convencido de que, se tivermos que passar para o lado certo da revolução mundial, nós, como nação, devemos passar por uma radical revolução de valores; devemos iniciar sem demora a transição de uma sociedade materialista para outra humanista. Quando máquinas, computadores, lucros e direitos de propriedade são considerados mais importantes do que pessoas, os gigantes do racismo, do materialismo extremo e do militarismo se tornam invencíveis. [...] Essa prática de queimar os direitos humanos com napalm, de povoar os nossos lares de órfãos e viúvas, de enviar dos sombrios e sangrentos campos de batalha de volta para casa deficientes físicos e desequilibrados mentais não pode conciliar com a sabedoria, a justiça e o amor. Uma nação que ano após ano gasta mais dinheiro com a defesa militar do que com programas sociais caminha em direção à morte espiritual. (KING, 2006, p.117-132).

Homem de sábia prudência e serena moderação, Luther King passa a discorrer sobre a postura ofensiva que positivaria a justiça na feroz urgência do agora, isto é, de que o amanhã é hoje. Assim, o reverendo dá um testemunho ontológico sobre a década de 1960:

> Esta é uma época revolucionária. Por todo o planeta homens se revoltam contra antigos sistemas de exploração e opressão e, longe das feridas de um mundo debilitado, novos sistemas de justiça e igualdade estão nascendo. Os miseráveis da terra se levantam como nunca antes. Aqueles que viviam na escuridão viram uma luz grandiosa. Nós, o Ocidente, devemos apoiar essas revoluções. É triste perceber que ao conformismo, à complacência, a um medo mórbido do comunismo e à nossa propensão para nos ajustarmos à injustiça, as nações ocidentais que deram origem ao espírito revolucionário do mundo moderno tornaram-se agora o bastião anti-revolucionário. (KING, 2006, p.129-130).

Por fim, conclui Luther King, pelo chamado ao companheirismo universal, onde essa revolução, nacional e mundial, construiria um mundo novo acima das raças, classes e nações:

> Uma genuína revolução de valores significa, em última instância, que nossas fidelidades devem se tornar mais ecumênicas que sectárias. Toda nação deve agora desenvolver uma fidelidade suprema à humanidade como um todo, a fim de preservar o melhor de sua particularidade. (KING, 2006, p. 130).

Podemos cruzar essas considerações com as de Lévi-Strauss (1970, p. 268):

> [...] preservar-se, sem dúvida, de um particularismo cego que tenderia a reservar o privilégio da humanidade a uma raça, uma cultura ou uma sociedade; mas também jamais esquecer que nenhuma fração da humanidade dispõe de fórmulas aplicáveis no conjunto, e que uma humanidade confundida num gênero de vida único é inconcebível, porque ela seria uma humanidade ossificada.

Talvez seja por isso, por esse desespero de futuro, que a própria Hannah Arendt, ao dar a edição definitiva de seu livro, *Origens do Totalitarismo*, no ano de 1968, tenha-o concluído inspirada em Santo Agostinho: os começos do homem, os começos da história. Dessa forma, o começo, segundo a autora, "antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente equivale à liberdade do homem", logo aos nascimentos: "Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós" (ARENDT, 1989, p.251). Com efeito, pensar e escrever nos faustos horrores da década de 1960 não seria a mesma coisa que lembrá-los, especialmente para um intelectual à prova do tempo, como o marxista Eric Hobsbawm. Mas suas lembranças resgatam para o leitor contemporâneo dois nascimentos: o jovem e a mulher, os novos portadores dos direitos humanos e de uma tradição escolar, a tradição universitária. Hobsbawm assim coloca a situação, lembrando que é uma memória quem narra:

> Minha faixa etária não entendeu que as gerações ocidentais de estudantes na década de 1960 acreditavam, como antes havíamos acreditado, embora de maneira muito menos fácil de especificar como *política*, que viviam em uma era que tudo iria mudar por meio da revolução, porque à sua volta tudo já estava mudando. Nós, ou pelo menos os comunistas

> de meia-idade congenitamente pessimistas, como eu, que já trazíamos as cicatrizes das decepções da metade da vida, não poderíamos compartilhar o otimismo quase cósmico dos jovens [...] Naturalmente, nós todos fomos apanhados por essas grandes lutas globais. Na década de 1960 o Terceiro mundo trouxera de volta ao Primeiro a esperança da revolução. (HOBSBAUM, 2002, p. 282-287).

Com efeito, a memória narrativa de Hobsbawm passa a ser constantemente cortada pelo pendor analítico do historiador. Observa-se essa outra passagem que parece se vingar da memória:

> durante um momento no fim da década de 1960, os jovens, ou pelo menos os filhos das antigas classes médias e as novas massas que ascendiam ao status de classe média por meio da explosão da educação superior, sentiram-se como se estivessem vivendo a revolução, fosse por haver escapado coletivamente ao mundo do poder, dos pais ou do passado, fosse mediante a constante acumulação de uma excitação quase orgástica de ação política ou aparentemente política, fosse ainda por gestos que tornavam o lugar da ação. (HOBSBAUM, 2002, p. 282-287).

Se a revolução política foi estancada na economia política do capitalismo histórico, ao menos a revolução cultural, especialmente aquela de teor sexual e moral, foi se impondo como conquista de outra humanidade, a humanidade mulher, também jovem e disposta a enterrar o mito da cinderela, sempre rainha, com apenas um direito, o da fertilidade. Basta cotejar o que Hobsbawm irá demonstrar, como citarei depois, com o testemunho estilístico da escritora branca da África do Sul, Nadime Gordimer, que, por volta do início da década de 1950, se animou para ingressar na universidade:

> Não foi surpresa a oposição a essa idéia em casa, já que há tanto tempo todos aceitavam o fato de eu não ser do tipo estudioso, como costumava se dizer. Parecia um desperdício gastar dinheiro numa universidade aos vinte e dois anos (sem dúvida, eu deveria me casar logo, não?). Foi até sugerido que o real motivo pelo qual eu queria ir era para procurar homens (o que era bem diferente da honrada caça a um marido). Hoje esse motivo me parece tão válido

> quanto qualquer outro. Minha única preocupação fora do universo das idéias era com os homens, e eu deveria estar preparada para fazer valer meu direito tanto às idéias quanto a eles. (GORDIMER, 1992, p.35).

Menos de vinte anos depois, a situação parecia ser diferente dessa enfrentada por Nadine Gordimer. O padrão revolucionário, supostamente universalista e realmente sexista dos direitos humanos dos homens, ainda resistia, mas também é certo que o feminismo, como prática social e protesto político, tinha vindo para incorporar a outra metade da humanidade aos direitos humanos. Para entender melhor essa dimensão, é chegada a hora de retornar ao velho mestre Hobsbawm;

> O que realmente transformou o mundo foi a revolução *cultural* da década de 1960. O ano de 1968 pode ter sido menos um ponto decisivo na história do século XX do que o ano de 1965, que não teve qualquer significação política, mas foi o ano em que pela primeira vez a indústria francesa de roupas produziu mais calças femininas do que saias, e no qual o número de seminaristas católicos romanos começou a declinar visivelmente. (HOBSBAWM, 2002, p.290)..

Com efeito, seria a demonstração histórica de que castidade e fé não garantiam a nenhuma criatura vivente qualquer direito humano, menos ainda às mulheres.[11]

Não poderia deixar de demonstrar agora, mesmo como uma conclusão em processo, que a cidade da liberdade, como preconizava Luther King, sofreria novos e grandes desafios na década de 1970, mas também grandes avanços, especialmente com o fim do colonialismo territorial, cujo ano de 1975 marca uma rasura profunda na persistência da colonialidade das relações. Não por acaso, seria o mundo português e a linguagem portuguesa dos direitos dos povos que exemplificam os próprios limites da universalidade proclamada. A assertiva de Boaventura de Sousa Santos me parece válida tanto para Portugal quanto para o Brasil, na época histórica do pós-colonialismo, isto é, depois de 1975: "uma periferia com o direito à imaginação do centro". (SANTOS, p. 227-276).

11 Sobre sexismo e racismo, ver Immanuel Wallerstein. **O Capitalismo Histórico**. Op. cit., p. 86-90.

Destarte, não se pode terminar esse fio de história, sem a necessária dialógica de que os preceitos revolucionários das gerações que derrubaram o racismo territorial e a misoginia sexista, possam se realizar em nós como uma verdade desarmada, conforme frisou Luther King: "Ouso acreditar que as pessoas, em todas as partes, possam ter três refeições ao dia para os seus corpos; educação e cultura para as suas mentes; e dignidade, igualdade e liberdade para os seus espíritos". (KING, 2006, p. 92).

Referências

AHMAD, Aijaz. **Linhagens do Presente**: ensaios. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

BUNCHE, Ralph Johnson Bunche. Algumas reflexões sobre a paz em nosso tempo. Conferência pronunciada na Universidade de Oslo, 11 de dezembro de 1950. In: SADER, Emir; MATOS, Cláudia. (Orgs.). **Declarações de Paz em Tempos de Guerra**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2003.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. Sociedade e cultura: a UNESCO e a questão racial. In: ________. **A UNESCO e o Mundo da Cultura**. Brasília: Unesco; Goiânia: Editora UFG, 2003.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o Mundo da Cultura**. Brasília: Unesco; Goiânia: Editora UFG, 2003.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

GORDIMER, Nadine. **O Gesto Essencial**: literatura, política e lugares. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos Interessantes**: uma vida no século XX. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

KING, Martin Luther. Além do Vietnã. In: CARSON, Clayborne; SHEPARD, Kris. (Orgs.). **Um Apelo à Consciência**: os melhores discursos de Martin Luther King. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KLUGER, Ruth. **Paisagens da Memória:** autobiografia de uma sobrevivente do Holocausto. São Paulo: Editora 34, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: UNESCO. **Raça e ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 231-70. v.1.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Wilson Veloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2006

POWER, Samantha. **Genocídio**: a retórica americana em questão. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

RAWLS, John. **O Direito dos Povos**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAID, Edward**. Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 227-76.

SENGHOR, Leopold Sedar. A Vontade de ser Nação. Relatório feito ao Congresso Constitutivo do Partido da Federação Africana. Dacar, 1.° de julho de 1959. In: **Um Caminho para o Socialismo**. Rio de Janeiro: Record, 1965. pp. 17-34.

UNESCO/MJ/SEDH/USP. **Direitos Humanos no Cotidiano**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

UNESCO. **Raça e Ciência.** Vol. II. São Paulo: Perspectiva, 1972.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Capitalismo Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WEIL, Simone. **Opressão e Liberdade**. Bauru: Edusc, 2001.

3 - Contexto histórico e educação em direitos humanos no brasil: da ditadura à atualidade

Emir Sader

Nas últimas décadas, vivemos quatro períodos históricos diferenciados, com as respectivas conseqüências no que concerne aos direitos humanos. Trataremos de abordá-los sucintamente na primeira parte deste texto.

Abordar o tema da educação em direitos humanos requer uma visão mais ampla do que significa educar. Não o tomaremos no sentido estrito do ensino formal, porque um conceito como o de direitos humanos é elaborado e difundido por distintos canais – como veremos mais adiante. Buscaremos resumir como foi constituído, em cada período, o sentido dos direitos humanos no pensamento hegemônico, em cada período.

Quanto aos direitos humanos propriamente ditos, trataremos de encará-los, em cada período abordado, e mediante as formas pelas quais os distintos condutos que constroem os consensos sociais, os elaboram e difundem.

Contexto histórico

O tema dos direitos humanos não estava incluído, como tal, na agenda de discursos e de debates antes do golpe militar de 1964. Os modelos de desenvolvimento, suas conseqüências sociais, a inserção internacional do país – ocupavam grande parte das formulações teóricas e políticas. Até mesmo um conceito, como o de **direito** ficava relegado ao plano do direito, como se tivesse apenas uma dimensão jurídica.

Esta situação tinha também a ver com o fato de que o projeto nacional e popular, defendido pela esquerda e presente no governo de João Goulart, destacava a dimensão econômica, encarregada de arrastar, na sua dinâmica, a promoção dos direitos dos que eram transferidos da situação de informalidade para a de direitos trabalhistas. A promoção mais significativa de direitos se dava pela ascensão social do setor informal – especialmente o setor primário, no Nordeste – para o Centro-Sul, seja para o setor secundário ou terciário. Mas naquele tempo, mesmo a alocação no setor de serviços costumava representar contrato de trabalho.

Tratou-se, ao longo de algumas décadas, do processo mais extenso na história brasileira de promoção dos direitos das pessoas. Direito a carteira de trabalho e, com ela, a assistência social, a aposentadoria, a organização sindical, ao apelo à Justiça para a defesa dos seus direitos. Direitos econômicos e sociais, que transformaram milhões de brasileiros em cidadãos, isto é, sujeitos de direitos.

O modelo hegemônico, naquele período, era o herdado dos governos de Getúlio Vargas, com um desenvolvimento centrado na expansão do mercado interno, em que o consumo de massas ocupava um lugar central. Fundava-se em um pacto entre a grande burguesia industrial, as classes médias e o movimento sindical, hegemonizado pela primeira, que tinha o desenvolvimento econômico – particularmente o industrial e os outros setores que este arrastava consigo – como alavanca central.

O desenvolvimento industrial requeria mão-de-obra qualificada, mercado interno de consumo, um Estado que o protegesse da competição predatória dos grandes monopólios internacionais e fornecesse créditos para os investimentos. Este programa contemplava interesses das classes médias e dos trabalhadores sindicalizados, constituindo a base da grande aliança social que dava sustentação aos governos desde 1930 a 1964.

Foi no bojo desse modelo de industrialização substitutiva de importações que se constituiu o Estado brasileiro, tal qual o conhecemos ao longo de muitas décadas. De um Estado que atendia estritamente os interesses da oligarquia primário-exportadora e considerava a questão social "um caso de polícia" – nas palavras de Washington Luis, o presidente derrubado pela revolução de 1930 –, passava-se a um Estado nacional que assumia os direitos sociais como responsabilidade sua. A criação do Ministério do Trabalho, a adoção da Legislação do Trabalho, a criação da Previdência Social, assim como da carreira do funcionalismo público, com os concursos correspondentes, e dos programas de fomento da produção – eram algumas marcas do novo tipo de Estado que estava sendo criado e que nortearia a transformação do Brasil – em uma seqüência de anos ininterruptos de expansão econômica – de um país agrícola e rural em um outro, industrial e urbano.

Nesse marco, denunciava-se, especialmente, a violência no campo, os assassinatos de trabalhadores, de dirigentes sindicais rurais e das Ligas Camponesas, qualificados como violência do latifúndio e seus grupos

armados, que tentavam perpetuar seu poder centrado na posse das imensas propriedades improdutivas.

Era a concepção dominante em um universo político e intelectual inserido na temática do desenvolvimento econômico. Os direitos seriam o desdobramento imediato desse desenvolvimento. Os direitos se vinculavam mais ao direito de sindicalização, como porta de entrada ao universo dos direitos sociais, em geral, e ao reconhecimento pelo Estado como cidadão, assim como o direito de voto.

O golpe militar de 1964 fechou um período da história brasileira e abriu outro. Entrávamos em um segundo período histórico, com características marcadamente diferenciadas, pela ruptura brusca e violenta das alianças de classe previamente existentes e do modelo econômico, assim como dos consensos ideológicos vigentes até ali.

A democratização econômica e social se chocava com os interesses dos grandes capitais, nacionais e internacionais, porque a produção destes – de que a industria automobilística, responsável direta ou indireta por 25% do PIB, durante várias décadas – se dirigia a uma esfera seleta do consumo e à exportação. Enquanto o governo e a extensão das lutas sociais ampliam o marco de incorporação – ao mercado e à cidadania – de camadas populares crescentes.

O golpe militar cortou, drasticamente, os fundamentos desse modelo e desse processo de mobilização social ascendente. Rompeu qualquer tipo de aliança com os trabalhadores, colocando-os, ao contrário, como uma das metas repressivas privilegiadas do novo regime, tratando-os como inimigo, na medida em que suas reivindicações atentariam contra o novo modelo econômico. Este passou a privilegiar claramente as altas esferas do consumo e sua absorção de produtos de luxo, conjuntamente com a exportação, às expensas do mercado interno de consumo popular. O arrocho salarial foi eixo nessa virada: diminuía fortemente a participação do trabalho na renda nacional e, automaticamente, elevava a taxa de exploração da força de trabalho e, assim, a taxa de lucro do capital.

A repressão aos sindicatos, a prisão de líderes sindicais, a proibição da existência da imprensa sindical e opositora, faziam com que a repressão fosse funcional à política favorável ao grande empresariado e contra a massa da população – que vivia de salários e fomentava, até ali, a extensão do mercado interno de consumo. Esse novo contexto histórico combina

violação dos direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido.

O governo de Getúlio de 1930-45 foi caracterizado como uma ditadura, pela falta de liberdades políticas. No entanto, foi um período de conquistas sociais como o povo brasileiro nunca havia conhecido. A ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos.

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassalados, ao mesmo tempo que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito â privacidade, os direitos jurídicos de defesa das pessoas, etc. Foi a partir deste momento que os direitos humanos passaram a ganhar a conotação que têm hoje.

A ditadura atuou em duas direções diferenciadas, ambas afetando diretamente aos direitos das pessoas: decretou, de imediato ao tomar violentamente o poder, a intervenção em todos os sindicatos e todas as formas de organização similares e decretou o arrocho salarial – o fim de qualquer forma de negociação sindical ou de reajuste salarial. A aliança histórica entre o movimento sindical e o Estado, iniciada com o governo de Getúlio, foi rompida e substituída por uma aliança entre o grande capital e setores privilegiados das classes médias, cooptadas pelo novo modelo econômico.

A ruptura da democracia, ao contrário do que algumas concepções apontavam, não brecou o desenvolvimento econômico mas, ao contrário, o acelerou. Porém, mudou o sentido desse desenvolvimento. Voltado para o consumo de luxo e a exportação, promovendo o arrocho e a repressão salarial, ele passou a concentrar renda ao invés de distribuí-la.

O terceiro período foi o da transição democrática. Ele adveio conforme o ciclo expansivo da economia perdeu força e o regime militar foi se desgastando. Quando o capitalismo internacional, por volta de 1973, passou de um ciclo longo expansivo a um ciclo longo recessivo, o Brasil deixou de receber investimentos diretos, para dispor apenas de empréstimos e a juros flutuantes, isto é, conforme as oscilações do mercado.

Enquanto as economias dos outros países entravam em recessão, a brasileira baixava seu ritmo de crescimento – que havia chegado até a

13% ao ano – para níveis entre 5 e 7%. Porém, o principal problema é que os empréstimos que permitiam manter um nível alto de expansão, representavam uma bomba de tempo, porque se apoiavam em taxas de juros que poderiam subir a qualquer momento, jogando o país em um endividamento insuportável. Que foi o que aconteceu na virada dos anos 1970 para os anos 80.

Terminou, nesse momento, o longo ciclo expansivo que havia se iniciado na década de 30, completando o período de mais longo crescimento contínuo do país, em um total de cinco décadas. A partir dali, o Brasil entrou em um ciclo longo recessivo, do qual não sai até hoje. A ditadura viu um dos seus pilares de sustentação – o "milagre econômico" –, debilitado o que, somado ao fortalecimento da oposição – de que as greves do ABC do final da década de 70 foram parte fundamental -, levaram ao seu esgotamento, perda de legitimidade, dando início ao processo de transição a um regime democrático liberal.

Esse processo foi uma mescla do velho regime e do novo, porque a oposição não conseguiu impor a realização de eleições diretas para que o povo escolhesse o primeiro presidente não militar, em mais de duas décadas. Assim, quem acabou assumindo esse posto – José Sarney – tinha sido presidente do partido da ditadura e havia comandado a campanha contra as eleições diretas até poucas semanas antes. Constituiu um governo baseado na aliança entre o PMDB e um partido proveniente da ditadura – o PFL –, com ministérios importantes do novo governo ocupados por políticos do antigo regime. A principal limitação do novo governo acabou sendo que, apesar de reconstituída a democracia política – e votada uma nova Constituição -, não foi feita nenhuma reforma econômica ou social, que desse um caráter mais profundo à democratização. Ao contrário, acentuou-se a concentração do poder da terra, da indústria, dos meios de comunicação, dos bancos. A democratização restringiu-se ao plano político-jurídico.

Um governo intermediário entre a ditadura e a democracia esgotou o impulso democrático acumulado na resistência â ditadura. O momento maior desse impulso foi a Assembléia Nacional Constituinte que, além da mobilização popular que propiciou, deixou caracterizado que a Constituição anterior, outorgada pela ditadura, não se coadunava com a democracia e o Estado de Direito, que requeriam uma outra Constituição.

Porém, logo após a proclamação da nova Carta – que seu presidente, Ulysses Guimarães chamou de “Constituição Cidadã”, porque afirmava direitos que a ditadura havia expropriado dos cidadãos -, iniciou-se uma campanha ideológica de criminalização do Estado, que preparava terreno para a irrupção da ideologia neoliberal. O governo Sarney lançou a interpretação de que a nova Constituição tornava o país ingovernável, porque reconhecia uma quantidade de direitos que o Estado não estaria em condições de atender.

As primeiras eleições diretas para presidente do Brasil, desde 1960, tiveram como eleito Fernando Collor de Mello, que começou a colocar em prática o primeiro projeto neoliberal coerente. A criminalização do Estado deu lugar às teses do Estado mínimo e do mercado como referente central da economia.

Abria-se o quarto período, de hegemonia neoliberal, que se estende até hoje. Como o neoliberalismo é uma máquina de expropriação de direitos, este tema ganhou preeminência na luta política – o dos direitos sociais. Um modelo que privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre social de proporções. Busca substituir o conceito de **direitos** pelo de **oportunidades**, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas.

Educação e direitos humanos

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares.

Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da intrerrelação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que

consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas.

Como vimos, no período prévio à ditadura militar, o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos. Foi durante a ditadura militar que o tema dos direitos humanos ganhou espaço de destaque.

No plano nacional, comissões de direitos humanos, compostas por juristas, por membros da Igreja Católica, do meio universitário, de movimentos sociais, foram incorporados ao campo das lutas políticas, dos debates, das denúncias, das matérias de jornal, de teses acadêmicas. A temática passou a disputar espaço no discurso hegemônico, no plano nacional.

A repressão da ditadura militar permitiu que fosse conquistado um espaço para o tema dos direitos humanos, mesmo nos órgãos de imprensa conservadores. Isto se deve, também, à concepção que fragmenta os direitos, separando aqueles que têm a ver mais diretamente com a repressão, a violência cotidiana, a violência familiar, a violação dos direitos das chamadas minorias políticas – mulheres, indígenas, homossexuais, negros. Garantir igualdade de direitos, proteção da integridade física, direito a afirmar diferenças.

Essa foi a maior conquista da educação nos direitos humanos, que começou na resistência à ditadura, com a repressão diretamente política, mas sobreviveu posteriormente, incorporando-se – ao que tudo indica com permanência – ao discurso democrático. Deixou de ter a conotação de repressão a opositores políticos e, conforme foi se aprofundando a degradação das condições de convivência nas grandes metrópoles – especialmente nas suas periferias –, passou, cada vez mais, a funcionar como marco de denúncia da falta de condições de segurança individual.

As escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade. Cursos específicos passaram a fazer parte de currículos, palestras específicas, entidades voltadas diretamente para a questão dos direitos humanos, com

publicações, espaços na imprensa, promoção de personalidades que se notabilizaram na sua defesa.

A imprensa dá eco relativamente sistemático às questões de violação urbana dos direitos humanos, embora bem menor seja o espaço reservado aos casos de violência rural, que aparecem assimilados, genericamente, a um cenário geral de falta de respeito aos direitos, sem individualização das vítimas e das condições concretas dessas circunstâncias no campo.

Limites e potencialidades

Um balanço da educação sobre os direitos humanos permite que constatemos suas limitações mas, ao mesmo tempo, suas potencialidades ainda não suficientemente exploradas.

Duas ordens de limitações pesam sobre o conceito de direitos humanos e sua capacidade de constituir força educadora significativa na consciência das pessoas. A primeira vem do choque desses direitos com o forte impulso repressivo que as reiteradas – e, via de regra, sensacionalistas – denúncias de casos de crimes violentos aponta, para a acentuação das condenações e penalizações, como se o aumento das penas pudesse, por si só, ter efeito importante na luta contra a impunidade e a imposição do Estado de Direito.

A "educação" – se podermos utilizar a palavra – da cultura da violência que nutre as disputas de audiência da mídia comercial, instrumentalizando os casos policiais, é um poderoso inimigo do Estado de direito e da formação da consciência sobre os direitos democráticos de todos. A comercialização do tema, nas mãos de empresas que buscam maximizar o lucro – garantindo audiência mediante a manipulação cruel dos baixos instintos de setores da população -, se impõem através de uma suposta indignação moral que, na verdade, fomenta o espírito de vingança puro e simples.

Este combate ideológico se dá em condições muito desiguais, com grande parte da mídia, por um lado – tanto televisiva, quanto radiofônico e escrita –, contando os defensores dos direitos humanos com âmbitos muito restritos. Além de que os argumentos destes apelam para visões racionais e solidárias, que têm-se revelado capazes de atingir um público mais restritos, acostumado a um tipo de argumento que não tem conseguido obter eficácia em setores mais amplos da população.

É conhecida a criminalização que se costuma fazer dos direitos humanos – chamados de "direito dos bandidos" –, com a complacência de políticos, vinculados, muitas vezes, diretamente a policiais, a para-policiais e a esquadrões de extermínio. Setores da própria esquerda, temerosos, às vezes, de serem caracterizados como coniventes com criminosos, cedem a pressões da opinião pública fabricada pelos mecanismos citados.

Dificilmente, haverá mudança nessas condições desfavoráveis aos direitos humanos, sem a ruptura do oligopólio privado da mídia, pela dinâmica comercial que alimenta a esta, fazendo dela um mecanismo essencial da desqualificação de debates sérios sobre os direitos humanos. O plebiscito sobre o armamento foi um bom exemplo disso, assim como seria caso houvesse, um similar sobre a pena de morte ou a diminuição da imputabilidade penal dos adolescentes.

A outra grande dificuldade consiste na consideração dos direitos humanos de forma restrita, separado dos outros direitos – sobretudo econômicos e sociais. A origem do conceito contemporâneo permitiu essa fragmentação, porque ele nasceu na resistência à ditadura militar, com essa conotação, além do marco internacional, de hegemonia das concepções liberais, quer apontam nessa direção. Além disso, ao existirem organizações distintas – sindicatos, por um lado, comissões de direitos humanos de outro – com membros de origens e práticas distintas, isso ajudou a cristalizar essa diferenciação.

Essa abordagem fragmentada, típica de novos paradigmas, que seccionam temáticas – feminismo, demografia, questões étnicas, direitos humanos, direitos econômicos e sociais – contribui para esvaziar o conteúdo mais global e, de certa forma inseparável, dos direitos humanos. Somente uma abordagem mais abrangente, conjuntamente com uma articulação de ações e constituição de entidades que correspondam a essa abordagem, pode permitir a superação dessa debilidade.

4 - Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos

Luciano Mariz Maia

As Nações Unidas proclamaram o período entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como **A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos.** Para tal propósito, educação em direitos humanos é entendida como

> treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.[1]

Idéia-força, no desenvolvimento de atividades de educação em direitos humanos, é a de fortalecimento ou empoderamento dos grupos vulneráveis, ou ordinariamente vítimas de violações aos direitos humanos.

Programas e atividades de educação em direitos humanos não hão de ser desenvolvidas apenas no assim chamado ensino formal. Antes, destinam-se a estar presentes em todas as atividades humanos, em seu cotidiano. Portanto, destinam-se ao grande público, para informar a todos sobre seus direitos e responsabilidades, nos termos dos instrumentos internacionais de direitos humanos; aos grupos vulneráveis – mulheres, crianças, portadores de necessidades especiais, idosos, minorias, refugiados, povos indígenas, portadores do vírus HIV-AIDS, etc.

1 ONU. Documento A/51/506/Add. 1, appendix, para.

Também se destinam a outros grupos de atores – institucionais e individuais -, com particular importância na realização dos direitos humanos, pelas funções que exercem, e pelo impacto que produzem. Entre eles se encontram a polícia, os agentes prisionais, advogados, juízes, professores, as forças armadas, gestores públicos, a mídia, servidores públicos, parlamentares, etc.

Os profissionais da educação, atuando em escolas, universidades, e instituições de ensino, são convidados a desenvolver um papel relevante, tanto no desenvolvimento de programas de treinamento e desenvolvimento de materiais de trabalho, quanto para incorporar, nos currículos próprios, em todos os níveis, os propósitos e os objetivos de uma educação em dirietos humanos.

Sem esgotar a lista dos atores sociais aptos a terem um papel relevante na matéria, organizações sindicais, organizações patronais, organizações não governamentais em defesa de interesses sociais, difusos e coletivos, igrejas, associações comunitárias e outros grupos, podem ser proativos na difusão e promoção de uma educação em direitos humanos.

Os **órgãos de monitoramento dos tratados internacionais de direitos humanos** têm um importante papel a cumprir na temática de educação em direitos humanos.

> **Funções principais de sistemas internacionais de direitos humanos: definição de parâmetros mínimos; monitoramento de sua implementação (relatórios, investigação em visitas in loco, exame de petições e comunicados); promoção de atividades educacionais.**

Os sistemas internacionais funcionam baseados fortemente na cooperação recíproca entre os membros da sociedade internacional – Estados, organizações internacionais, etc. O Sistema Interamericano, tido como *regional* quando comparado ao da ONU, dito *universal,* é *internacional* pelo fato de basear-se em tratados bi ou multilaterais, envolvendo estados partes. Esses sistemas cumprem como funções principais as de *definir parâmetros mínimos de direitos humanos* a serem observados pelos Estados, e de realizar o *monitoramento* da observância daqueles parâmetros. Além disso, cumprem a função educativa de difundir tais parâmetros,

mediante realização de conferência, seminários, e promoção de cursos. A *definição de parâmetros* se dá mediante a adoção de tratados e convenções internacionais.

No âmbito interamericano, os documentos mais relevantes são *A Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem* (1948); o *Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Interamericana de Direitos Humanos)* (1968), e seu *Protocolo de San Salvador* sobre direitos econômicos, sociais e culturais (1988); a **Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas** (1994); a **Convenção Interamericana para a Eliminação de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência; Convenção Interamericana sobre a concessão dos Direitos políticos à Mulher** (1948); a **Convenção Interamericana sobre a concessão dos Direitos Civis à Mulher (1952); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher** (1994); a **Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura** (1985); o **Protocolo à Convenção Americana sobre Direitos Humanos referente à abolição da Pena de Morte** (1990).

Por outro lado, a **Organização das Nações Unidas (ONU)** é organismo internacional criado através de um tratado – *Carta das Nações Unidas –,* que surgiu após a 2ª guerra mundial, tendo por objetivo contribuir para desenvolver relações entre as nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e tomar medidas para fortalecer a paz universal. Também é seu objetivo conseguir cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua, religião ou outra.

A ONU atua através dos órgãos previstos na Carta, e através de órgãos de monitoramento previstos em outros tratados internacionais específicos. Por isso os mecanismos de monitoramento e supervisão são divididos em *mecanismos extra-convencionais,* baseados na Carta da ONU ("extra-conventional mechanisms"), e *mecanismos convencionais*[2] ("conventional mechanisms"), que tomam por base os tratados e convenções de direitos humanos.

2 Convencional no sentido de baseado em Convenção, ou Tratado Internacional.

Interessa mais de perto, nos limites da presente contribuição, examinar os órgãos que fixam parâmetros vinculantes. Portanto, os mecanismos convencionais.

Mecanismos convencionais no âmbito da ONU

O Brasil é parte de quase todas as convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das Nações Unidas. Os mais relevantes são:

TRATADO	Incorporação ao direito brasileiro	Órgão de monitoramento	Mecanismo de monitoramento
Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos	Dec. 592, de 7.7.1992	Comitê de Direitos Humanos HRC	Relatórios periódicos e petições individuais, para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o protocolo.
Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Dec. 592, de 7.7.1992	Comitê de Direitos Econômicos Sociais e Culturais CESCR	Relatórios periódicos
Convenção Internacional para Eliminação da Discriminação Racial	Decreto 65.810, 9.12.69.	Comitê para Eliminação da Discriminação Racial CERD	Relatórios periódicos e petições individuais, para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o protocolo
Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher	Decreto 89.460, de 20.3.1984	Comitê para Eliminação da Discriminação Contra a Mulher CEDAW	Relatórios periódicos
Convenção sobre os Direitos da Criança	Decreto 99.710, de 21.11.1990	Comitê sobre os Direitos da Criança CRC	Relatórios Periódicos
Convenção Contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Desumanos ou Cruéis	Decreto 98.386 de 09.11.89	Comitê Contra a Tortura CAT	Relatórios periódicos e petições individuais, para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o protocolo

Em todas essas convenções há a previsão de um órgão de monitoramento. Cada uma delas tem um Comitê, que cuida de acompanhar o modo pelo qual os Estados cumprem e observam as obrigações ali assumidas.

As obrigações dos Estados são classificadas em *obrigações de conduta e obrigações de resultado.* As *obrigações de conduta* impõem aos Estados a adoção de medidas administrativas, legislativas, orçamentárias e outras, objetivando a plena realização dos direitos reconhecidos na Convenção. Isto implica na adoção de políticas públicas, voltadas para a realização dos direitos.

As *obrigações de resultado* tornam obrigatória a adoção de parâmetros e referenciais, para avaliar se as medidas adotadas e as políticas públicas conduzidas estão, efetivamente, assegurando a realização do direito garantido.

Tais obrigações têm como conteúdo mínimo: *respeitar, proteger e implementar*. Ao *respeitar,* o Estado se compromete a não violar o direito reconhecido. Ao *proteger,* o Estado defende o cidadão das violações por parte de terceiros, o que faz com que o Estado tenha, muitas vezes, de editar leis, estabelecendo o dever dos particulares respeitarem os direitos humanos. Por fim, o dever de *implementar* significa que, em muitas situações, é o próprio Estado o responsável pelo atendimento direto do direito, quando o titular não consiga sozinho dele se desincumbir.

O modo mais comum de os Comitês acompanharem o cumprimento por parte dos Estados é examinando os *Relatórios periódicos,* que estes têm de encaminhar. A elaboração dos relatórios é um momento importante, porque os cidadãos ficam conhecendo as políticas públicas do Estado, e identificando se são adequadas ou não, e que modificações podem ser introduzidas. Todos os comitês recomendam ampla participação popular, mesmo na fase de elaboração do relatório oficial do Estado. Como o Brasil não deu oportunidade de participação popular na elaboração do Relatório ao Comitê Contra a Tortura, o Comitê fez duras críticas ao Governo por essa omissão. E recomendou mais transparência.

Outro modo é a sociedade civil se organizando para elaborar *Relatórios alternativos,* também conhecidos como *Relatórios sombra, ou Relatórios paralelos*. A função é fornecer aos comitês análise crítica independente a respeito de como estão funcionando (ou não) as políticas públicas do

Governo, quanto aos vários aspectos dos direitos previstos nos tratados de direitos humanos.

Por fim, 4 dos 6 tratados mencionados aprovaram um *Protocolo Facultativo,* que prevê a utilização de uma *petição individual,* por parte de quem seja vítima de violação ao direito. Tal procedimento é previsto para o Comitê de Direitos Humanos (que monitora o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos); o Comitê para Eliminação da Discriminação Racial – CERD (que monitora a Convenção de igual nome); o Comitê para Eliminação da Discriminação Contra a Mulher – CEDAW (que monitora a Convenção de igual nome), e para o Comitê Contra a Tortura – CAT (que monitora a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis Desumanos ou Degradantes). O Brasil aceitou alguns desses protocolos facultativos, admitindo petições ao CERD, ao CEDAW e ao CAT.

Uma das principais funções dos órgãos de monitoramento dos tratados internacionais é verificar a aplicação, no âmbito dos Estados-parte, dos diversos tratados internacionais de direitos humanos, inclusive os aspectos relacionados à educação em direitos humanos.

Por outro lado, se a educação em direitos humanos inclui "treinamento, disseminação e esforços de informação" para a "construção de uma cultura universal de direitos humanos", com "moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais", passo básico e inicial é, mesmo, conhecer o conjunto de direitos humanos previstos nos tratados internacionais de direitos humanos, para que sejam a base da cultura universal, e para que sejam respeitados.

Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos

Os diversos tratados internacionais de direitos humanos têm disposições específicas, sobre o rol de direitos que relaciona como direitos humanos, e disposições gerais, relacionadas a aspectos educacionais.

Os comitês trabalham os temas através da apreciação dos relatórios periódicos, da emissão de observações finais a tais relatórios; da emissão de comentários gerais (analisando o conteúdo dos direitos previstos nos

tratados, e o conteúdo das obrigações dos estados), e também através do exame de casos individuais.

Uma breve análise da contribuição de cada Comitê será dada a seguir.

Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (1966) [3]

Cada Estado Parte nesse Pacto compromete-se a adotar medidas, tanto por esforço próprio como pela assistência e cooperação internacionais, principalmente nos planos econômicos e técnico, até no máximo de seus recursos disponíveis, que visem a assegurar, progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto, incluindo, em particular, a adoção de medidas legislativas. Interpretando o conteúdo da expressão "por todos os meios apropriados", o Comitê, em seu Comentário Geral nº 3, entendeu que a expressão "incluia, mas não se restringia a, medidas administrativas, financeiras, educacionais e sociais".

Entre os direitos reconhecidos estão o direito ao trabalho, que compreende o direito de toda pessoa de ter a possibilidade de ganhar a vida mediante um trabalho livremente escolhido ou aceito, e tomarão medidas apropriadas para salvaguardar esse direito, com um salário eqüitativo e uma remuneração igual por um trabalho de igual valor, uma existência decente para eles e suas famílias, descanso, o lazer, a limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas, assim como a remuneração dos feriados.

É reconhecido o direito à previdência social, inclusive ao seguro social, e o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida. de estar protegida contra a fome, e reforma dos regimes agrários, de maneira que se assegurem a exploração e a utilização mais eficazes dos recursos naturais. Afirma-se o direito de toda pessoa de desfrutar o mais

3 Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela Resolução 2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Tradução não-oficial. Aprovado pelo Decreto legislativo 226 de 12.12.91. Promulgação: Dec. 592 /1992.

elevado nível possível de saúde física e mental, com obrigação de adotar medidas para a diminuição da mortalidade e da mortalidade infantil, bem como o desenvolvimento são das crianças, e para prevenção e o tratamento das doenças epidêmicas, endêmicas, profissionais e outras, bem como a luta contra essas doenças.

O direito de toda pessoa á educação. deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

O artigo 13 desse Pacto expressamente reconhece a todos o direito à educação, a qual se dirige ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao seu senso de dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Ainda nos termos do artigo 13, acorda-se que a educação deve habilitar todas as pessoas a participar efetivamente em uma sociedade livre, promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais, étnicos e religiosos, e avançar as atividades das Nações Unidas na manutenção da paz.

Para a elaboração dos Relatórios ao Comitê, os Estados-parte são convidados a informar quais dificuldades foram enfrentadas para realização dos direitos (particularmente do direito à educação). Ainda, são convidados a informar se foram estabelecidos objetivos e metas, com marcos temporais.

Com isso, o Comitê deseja fazer com que os Estados compreendam que, progressivamente, significa **avançar** na realização dos direitos, desenhando programas, definindo metas e objetivos, com vistas à plena realização de todos os direitos humanos para todos.

Pacto internacional de direitos civis e políticos (1966)[4]

É um dos documentos mais importantes e abrangentes. Nele, se declara que toda pessoa tem direito ao reconhecimento de sua personalidade jurídica. Que toda pessoa tem o direito de que se respeite sua vida, desde o momento da concepção. Que se respeite sua integridade

4 Decreto Legislativo 226 de 12.12.91. Promulgação: Dec. 592/1992. O Brasil também assinou o Protocolo Facultativo Relativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), aceitando o direito de petição individual.

física, psíquica e moral. Proibe que alguém seja submetido a torturas, ou a penas ou tratos cruéis, desumanos ou degradantes. Veda a escravidão ou servidão. Reconhece-se a toda pessoa o direito à liberdade e à segurança pessoais. Neste documento declara-se que ninguém pode ser submetido a detenção ou encarceramento arbitrários, devendo a pessoa ser informada das razões da detenção e notificada, sem demora, da acusação ou das acusações formuladas contra ela. Reforçando tal garantia se reconhece a toda pessoa presa, detida ou retida dever ser conduzida, sem demora, à presença de um juiz, para exame da legalidade da detenção.

Ninguém deve ser detido por dívidas. E toda pessoa terá o direito de ser ouvida, com as devidas garantias e dentro de um prazo razoável, por um juiz ou Tribunal competente, independente e imparcial, estabelecido anteriormente por lei, na apuração de qualquer acusação penal formulada contra ela, ou na determinação de seus direitos e obrigações de caráter civil, trabalhista, fiscal ou de qualquer outra natureza. Toda pessoa acusada de um delito tem direito a que se presuma sua inocência, enquanto não for legalmente comprovada sua culpa. Durante o processo, toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a garantias mínimas, entre as quais as de o acusado defender-se pessoalmente ou ser assistido por um defensor de sua escolha e de comunicar-se, livremente e em particular, com seu defensor; direito de não ser obrigada a depor contra si mesma, nem a confessar-se culpada.

É reconhecido a toda pessoa a liberdade de consciência e de religião, a liberdade de pensamento e de expressão, o direito de reunião pacífica e sem armas, o direito de associar-se livremente com fins ideológicos, religiosos, políticos, econômicos, trabalhistas, sociais, culturais, desportivos ou de qualquer outra natureza.

Este Pacto declara que toda pessoa tem direito ao uso e gozo de seus bens. E toda pessoa que se encontre legalmente no território de um Estado tem o direito de nele livremente circular e de nele residir, em conformidade com as disposições legais. Tem o direito de participar da condução dos assuntos públicos, diretamente ou por meio de representantes livremente eleitos; de votar e ser eleito em eleições periódicas, autênticas, realizadas por sufrágio universal e igualitário e por voto secreto, que garantam a livre expressão da vontade dos eleitores.

Em seu Comentário Geral nº 3 aclarando o sentido e o alcance do art. 2º do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Comitê de Direitos Humanos considerou ser

> muito importante que indivíduos saibam quais são seus direitos sob o Pacto, e também que todas as autoridades administrativas e judiciais tenham consciência das suas obrigações que o Estado parte assumiu", recomendando a publicização do Pacto, e a adoção de medidas para "familiarizar as autoridades com o conteúdo do Pacto, como parte do seu treinamento. (ONU. HUMAN RIGHTS COMMITTEE COMMENT 3, 1981).

Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968)[5]

Essa Convenção é de grande relevância, por inúmeros aspectos. Foi dos primeiros documentos internacionais de direitos humanos a serem incorporados ao Brasil. E o primeiro e único durante o regime militar. É o texto legal de referência para entender o significado de discriminação racial. Para esta Convenção, a expressão "discriminação racial" significa toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objetivo ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômicos, social, cultural ou em outro campo da vida pública.

Este documento também é básico para a compreensão das assim chamadas medidas afirmativas, ou ações afirmativas. De acordo com essa Convenção, não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em conseqüência,

5 Adotada pela Resolução n. 2.106-A (XX) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Decreto Legislativo 23 de 21.06.67. Promulgação: Decreto 065810/68.

á manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

Entre as obrigações assumidas pelos Estados, no âmbito dessa Convenção, está a de adoção imediata de medidas efetivas, particularmente nos campos do ensino, educação, cultura e informação, com vistas ao combate aos preconceitos, que conduzem à discriminação racial. Ainda, se obrigam a promover o entendimento, a tolerância, a amizade entre nações e grupos étnicos e raciais.

Nos relatórios a serem submetidos ao Comitê para Eliminação da Discriminação Racial, são solicitadas dos Estados informações descritivas acerca das medidas legislativas e administrativas acerca do seu sistema educacional, especialmente no que se relaciona aos conteúdos curriculares e ao treinamento de professores e profissionais da educação, visando o atingimento dos fins propostos – combate ao racismo e ao preconceito.

Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes[6]

Esta Convenção da ONU, de 1984, foi assinada pelo Brasil em 1989, e incorporada ao nosso ordenamento jurídico em 1991. Nela, o termo "tortura" designa qualquer ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais, são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim de obter, dela ou de uma terceira pessoa, informações ou confissões; de castigá-la por ato que ela ou uma terceira pessoa tenha cometido ou seja suspeita de ter cometido; de intimidar ou coagir esta pessoa ou outras pessoas; ou por qualquer motivo baseado em discriminação de qualquer natureza; quando tais dores ou sofrimentos são infligidos por um funcionário público ou outra pessoa no exercício de funções públicas, ou por sua instigação, ou com o seu consentimento ou aquiescência. Não se considerará como tortura as dores ou sofrimentos que sejam conseqüência unicamente de sanções legítimas, ou que sejam inerentes a tais sanções ou delas decorram.

Essa Convenção foi utilizada como referência para a elaboração da Lei 9.455/97, que criminalizou a prática da tortura no Brasil. Esta Convenção dedica particular atenção a medidas educacionais, como

6 Promulgada pelo Decreto Nº 40, de 15 de fevereiro de 1991.

forma de conscientizar as pessoas sobre a prática da tortura, e impedir sua ocorrência.

Nesse sentido, há expressa previsão no art. 10 dessa Convenção, no sentido de que cada Estado Parte assegure que educação e informação acerca da proibição da tortura sejam incluídos no treinamento dos policiais civis e militares, médicos, agentes públicos e outras pessoas incumbidas de custódia de presos, interrogatórios, ou tratamento de qualquer pessoa sujeita a qualquer forma de arresto, detenção ou aprisionamento.

Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979)[7]

A Convenção para Eliminação da Discriminação Racial já tinha iniciado a afirmação da interdependência entre direitos econômicos e sociais e direitos civis e políticos. Isto ficou mais fortemente patenteado na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, elaborada em 1979, no âmbito da ONU.

Apropriando-se da experiência da Convenção para Eliminação da Discriminação Racial, e adaptando para a situação de gênero, a Convenção afirma que "discriminação contra a mulher" significa toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultura e civil ou em qualquer outro campo.

Deixando claro que não é apenas uma área de não discriminação, mas de ação afirmativa, a convenção determina aos Estados-partes tomarem todas as medidas apropriadas para modificar os padrões sócio-culturais de conduta de homens e mulheres, com vistas a alcançar a eliminação de preconceitos e práticas consuetudinárias e de qualquer outra índole que estejam baseados na idéia da inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres, e garantir que a educação familiar inclua uma compreensão adequada da maternidade como função social e o reconhecimento da responsabilidade comum de homens e mulheres, no que diz respeito à educação e ao

7 Promulgada pelo Decreto 89460/1984.

desenvolvimento de seus filhos, entendendo-se que o interesse dos filhos constituirá a consideração primordial em todos os casos.

Um dos modos previstos para eliminar a discriminação contra a mulher, e assegurar igualdade de direitos com os homens no campo da educação, é eliminando os conceitos estereotipados sobre os papéis a serem desenvolvidos por homens e mulheres, notadamente revisando os livros escolares, e o modo como tratam da questão.

Convenção sobre os direitos da criança (1989)[8]

A Convenção sobre os Direitos da Criança é a mais forte influência para a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. É dela o conceito de proteção ingtegral, e respeito aos melhores interesses da criança.

Para a Convenção, entende-se por criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.

São reconhecidos às crianças todos os direitos humanos reconhecidos a todos. Mas a estes são acrescentados os decorrentes das especificidades da criança, em razão de sua maior vulnerabilidade, e do fato de ainda estarem em processo de formação e desenvolvimento.

Nesse sentido, assumem os Estados obrigação de adoção de medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais para proteger a criança de todas as formas de violência física ou mental, agressões ou abusos, negligência, maus tratos, exploração, incluindo abuso sexual, quer esteja aos cuidados dos pais, responsáveis legais ou outros guardiães.

A Convenção afirma que a educação da criança deve ser voltada para o desenvolvimento de sua personalidade, seus talentos e suas habilidades físicas e mentais, até o máximo de seu potencial; ao desenvolvimento pelo respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; respeito à sua identidade cultural, à sua língua e seus valores; para o preparo da criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, amizade entre os povos, e entre as diferenças etnias.

---

8 Adotada pela Resolução n. L.44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Promulgada pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990.

Relatórios periódicos

Comum a todos os tratados internacionais de direitos humanos há a obrigação de submissão, pelos Estados, de **relatórios periódicos,** documentos formais e solenes, em que cada Estado-parte comunica ao comitê de monitoramento, o grau de respeito – ou de desrespeito – a cada um dos direitos previstos no instrumento internacional. São relacionadas as políticas públicas, as inovações legislativas, as decisões judiciais, e todos os demais aspectos positivos, que avançam o respeito e a implementação dos direitos. Também devem ser informados todos os recuos e retrocessos, e os aspectos econômicos, políticos, sociais e outros que podem ter interferido na realização do direito.

Um elemento que deve constar em cada relatório é o dado acerca do nível de informação e publicidade que se dá aos direitos constantes do tratado internacional. Com efeito, os Estados-parte são solicitados a fornecer dados acerca dos esforços desenvolvidos para promover o conhecimento pelo público em geral e pelas autoridades públicas acerca dos direitos contidos nos diversos tratados internacionais de direitos humanos.

São solicitadas informações, por exemplo, acerca do modo e a extensão com que os tratados internacionais de direitos humanos são disseminados, e o modo como os próprios relatórios aos comitês são preparados, ou seja, se são de responsabilidade de alguma agência governamental específica, e se setores externos ao governo – a sociedade civil, grupos organizados, etc. – são convidados a colaborar. Especialmente são solicitadas informações acerca da existência ou não de debates em torno do conteúdo dos direitos previstos nos tratados internacionais, e seu grau de implementação e respeito.

A preocupação com educação nos relatórios dos Estados e nas observações finais

Todos os órgãos de monitoramento, em maior ou menor grau, expressam preocupação com a necessidade de difusão e disseminação do conhecimento dos direitos previstos nos tratados internacionais.

Todos compreendem que há vários modos de realizar essa difusão e essa disseminação. Certamente utilizando-se da inclusão do tema direitos humanos nos currículos regulares da educação formal. Mas igualmente incluindo em programas de treinamento de vários outros atores, competentes para contribuir para a transformação da realidade social.

A educação em direitos humanos é, simultaneamente, meio e fim. É processo de disseminação de informação para construção de uma cultura, que pretende ser universal, em que as atitudes fortalecem o respeito à dignidade da pessoa humana, promovendo compreensão, tolerância, e igualdade de todos e todas.

Como afirmou o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais[9], "a educação em direitos humanos é, em si mesma, um direito humano".

Referências

DOCUMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS:

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. Resolução 2106-A (XX) de 21 de dezembro de 1965, e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. **Convenção para Eliminação da Discriminação Racial** (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination). Disponível no site http://www.ohchr.org/english/law/cerd.htm. Acesso em 20 set.2007.

________. Assembléia Geral. Resolução 2200 A de dezembro de 1966. **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. (**International Covenant on Civil and Political Rights). Disponível em http://www.ohchr.org/english/ law/ccpr.htm. Acesso em 20 set.2007.

________. Assembléia Geral. Resolução 2200-A de 16 de dezembro de 1966. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais.** (**International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). Disponível em** http://www.ohchr.org/english/law/cescr.htm. Acesso em 20 set.2007.

9 Committee on Economic, Social and Cultural Rights (Day of General Discussion on human rights education and public information activities) (5 December 1994, E/1996/2, para.324) [...] human rights education is itself a human right.

________. Assembléia Geral. **Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulheres** (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women)**.** 1979. *Treaty Series* , vol. 1249, p. 13. Disponível em http://www.ohchr.org/english/law/cedaw.htm. Acesso em 20 set.2007.

________. Assembléia Geral. Resolução 39/46. 1984. **Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes.** (Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment.) Disponível em http://www.ohchr.org/ english/law/cat.htm. Acesso em 20 set. 2007.

________. Assembléia Geral. Resolução 44/25 da Assembléia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Promulgada pelo Decreto 99710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre os Direitos da Criança** (Convention on the Rights of the Child). Disponível em http://www.ohchr.org/english /law/crc.htm. Acesso em 20 set.2007.

__________. Comitê de Direitos Humanos. **Comentário Geral Nº 3, acerca do artigo 2º. Implementação em nível nacional.** (General Comment 3, art. 2). Adotado na 13ª sessão, 1981. Disponível em http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/c95ed1e8ef114cbec12563ed00467eb5?Opendocument. Acesso em 20 set.2007.

________.Committee on Economic, Social and Cultural Rights (Day of General Discussion on human rights education and public information activities) (5 December 1994, E/1996/2, para.324) [...] human rights education is itself a human right. Acesso em: 20 set.2007.

________.42nd and 43rd sessions (**1**-19 March and **2**-20 August 1993, A/51/506/Add.1) **Plan d'Action en vue de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation.** Disponível em: www.unsystem.org/interpretation/Language_Sections/ Chinese/terms/HR_TITLES.txt. Acesso em: 20 set.2007.

DOCUMENTOS DO GOVERNO BRASILEIRO – LEGISLAÇÃO:

BRASIL. **Decreto Legislativo 23 de 21.06.67**: Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.

________. **Decreto Nº 98.386, de 09.11.89**: Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br. Acesso em: 20 set 2007.

________.**Decreto Legislativo nº 23, de 21.06.67**: ratifica a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Convenção promulgada pelo Decreto Legislativo nº 65.810, 09.12.69. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br. Acesso em: 25 set. 2007.

________.**Decreto Legislativo nº 89.460, de 20.03.1984**: promulga a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas se Discriminação contra a Mulher. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br. Acesso em: 25 set. 2007.

________.**Decreto nº 98.386, de 09.11.89**: Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br. Acesso em: 27 set. 2007.

________.**Decreto Legislativo nº 28, de 24.09.1990**: aprova a Convenção sobre os Direitos da Criança; promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21.11.1990. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/internet/comissoes/cdhm/ComBrasDirHumPolExt/DireitodasCriancas Acesso em: 27 set. 2007.

________.**Decreto Legislativo nº 40, de 15.02.1991**: Promulga a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. Disponível em: www.dhnet.org.br/denunciar/tortura/textos/flavio.html. Acesso em: 29 set. 2007.

________. **Decreto Legislativo nº 226, de 12.12.91**: aprova o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. O Pacto é promulgado pelo Decreto nº 592, de 07.07.1992. Disponível em: www.stf.gov.br/jurisprudencia/nova/doc.asp?s1=000035560&p=1&d=DESP. Acesso em: 29 set. 2007.

________.**Lei 9.455, de 07.04.97**: criminaliza a prática da tortura no Brasil. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=1&codigoDocumento=529380. Acesso em: 29 set. 2007.

5 - Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos

Antonio Maués

Paulo Weyl

Introdução

Os direitos humanos constituem uma expressão moderna, mas, convém ressaltar, sua cultura possui raízes distantes, para além da modernidade. Ainda que consideremos o marco das declarações de direito da época moderna e contemporânea[1], devemos sempre lembrar que os direitos humanos constituem uma conquista da civilização. Essa memória nos indica que o sentido dos direitos humanos requer a compreensão ampla do social-histórico e de nosso tempo inserido na tradição do pensamento humano, exercício que talvez facilite entender as dificuldades que encerram sua realização.

A inclinação humana para a justiça é tão antiga quanto é tardia a complexidade desse projeto. De acordo com Hegel, as civilizações mais antigas operam suas representações subjetivas mediante a objetividade das realidades imediatas. Assim, a natureza, que oferece as condições materiais da existência, representa uma significação mais extensa e profunda e oferece aos homens o fundamento real do direito e da justiça. Desta feita, as sociedades antigas vivenciavam a força do sagrado, a manifestação objetiva da vontade divina impondo o destino das decisões. Os exemplos podem ser referenciados nos códigos orientais, como o de Hammurabi, o mais conhecido dentre eles. Mas a vontade de Deus está presente, também, nas normas sociais na experiência dos hebreus, ou na Antiguidade Clássica.

Essa racionalidade, não obstante a aparente simplicidade, configura uma reconstrução imaginária da natureza, apresentando-a como paradigma para as relações humanas (estruturando compreensões de virtude, de ética, de justiça). Mediante essa criação imaginária, os homens construíram uma idéia de ordem, ao espelho da natureza, com a vantagem de absorver o inusitado e o caótico – próprios da natureza – no campo das possibilidades

1 As Declarações de Direitos Inglesa, Americana, Francesa e a de 1948.

humanas. Ao mesmo tempo, partindo da natureza como princípio, essas representações reorganizaram a idéia acerca da sociedade e dos homens, conferindo a estes a dignidade própria das coisas sagradas.

Em certo sentido, nosso desafio não é distinto daquele enfrentado pelos antigos. Afinal, estamos diante do mesmo movimento de compreensão do mundo, ainda que com outros pressupostos e ferramentas, elementos estes que compõem a especificidade do social-histórico, mas que foram construídos na experiência que transcende nosso tempo histórico.

A noção moderna de Direitos Humanos

Modernamente, os direitos humanos se apresentam mediante a configuração jurídica, remetendo à idéia de norma. Um exemplo de que nossas ferramentas transcendem sua historicidade, pois já o direito foi uma criação antiga e que resultou em importantes instrumentos de proteção e de garantias de direitos. Por exemplo, as raízes do direito como um sistema - o Direito Romano - consagram a idéia de cidadania como um elenco de garantias objetivas, que acompanham o indivíduo e conforma o conceito de cidadão; por outras palavras, mediante essas garantias normativas, o cidadão é mais que o individuo, e, ao mesmo tempo, o indivíduo, considerado em sua pátria, não pode ser menos que cidadão. Em Roma, com o Direito, na República, o conceito de cidadão abrangerá, ainda, os direitos ao exercício das funções públicas.

Como a Grécia, Roma edificou instituições civis, com ancoragem na visão religiosa do mundo, mas mediante um sistema complexo de normas jurídicas. A partir da decadência do Império Romano, entretanto, o crescente domínio do Cristianismo sobre as instituições civis resultou numa (re)configuração da política (e do direito), imagem que só será reorganizada pelo pensamento político moderno.

O pensamento moderno restaurou a dimensão humana da política. Esse resgate consigna o nascimento da versão contemporânea de direitos humanos. Na sua origem, entretanto, devemos destacar a ocorrência de um duplo movimento: a) a redescoberta do clássico, da filosofia e da arte antigas, dentre elas a ciência (arte) do direito, o ativo diálogo com o passado, que implicou a forte presença da tradição nas nascentes instituições; b) as transformações econômicas experimentadas pela Europa a partir do século

XI, que criaram um campo propício para a propagação dessas idéias. Uma nova riqueza concentrada nas emergentes cidades passou a constituir um centro real de poder e a demandar por novas representações, em face da impotência das instituições feudais e eclesiásticas.

O interesse pelo clássico, no Renascimento, é um registro da inserção moderna na tradição do pensamento filosófico, de um diálogo que teve implicações na emergência das instituições. Os traços mais marcantes do moderno, como as idéias de Soberania e do Direito, seguindo o pressuposto da razão e da ciência, se desenvolvem sobre as imagens do antigo. Sobre essas imagens, a fundação do moderno afastou a justificação teológica do poder e do direito e consagrou o homem na origem dessas instituições. É esse o significado da emergência das teses contratualistas.

Para citar, mediante a (re) instituição do conceito de soberania, esse movimento edificou o Estado Moderno (e contemporâneo). Sem romper com a dogmática cristã, essa idéia, ao final, concorreu para apartar Igreja e Estado, emancipando a instituição civil da moralidade cristã que aprisionava as forças produtivas do emergente capital e os princípios de sua burguesia.

Com efeito, a idéia da soberania concede ao poder político um *status* independente em relação ao poder da Igreja, mas, especialmente, à fundamentação teológica da autoridade. O Soberano não se justifica na Criação, mas na ação e na razão humanas, próprias da natureza humana. É essa a idéia básica que opera um retorno à natureza, que compreende instinto e razão, para efetivar a "reaproximação" do homem com as instituições políticas.

Afinal, se a política é um fazer humano, significa compreender que a justiça não é a forma, por excelência, de nossas instituições. Esse pressuposto, por certo, nos coloca diante de questões que permaneceram (e permanecem) insolúveis no pensamento humano, mas que só foram verdadeiramente enfrentadas pelos antigos. É o caso da investigação acerca da virtude ou da percepção da indivisibilidade absoluta das dimensões ou esferas do público e do privado, dentre outras.

Mas o caminho foi reaberto, ainda que essas sendas não tenham sido exploradas pela tradição contemporânea. Para os limites de nossa empresa, ressaltamos a tese de que as idéias do moderno se forjam nesse olhar ao antigo e nas imagens daquele pensamento. E, especialmente, que

esse movimento realiza o importante resgate do humano, a consagração do homem na origem das instituições.

Ao final, o Estado Soberano foi a forma política da burguesia. Entretanto, o imaginário instituído transcende os interesses imediatos e se apresenta como a forma, por excelência, da organização política sob os tempos modernos. O discurso não se apresenta como de classe, ao contrário, é instituído como um paradigma universal, constituindo novos critérios de julgamento acerca da justiça das instituições.

A modernidade, não obstante o predomínio de classe, afirma-se sobre categorias universais, estabelecendo sobre elas os princípios basilares dos emergentes direitos humanos, como a centralidade do homem na justificação da política, afirmada na vertente contratualista ou na distinção do espírito a partir de um deslocamento de toda objetividade, na vertente hegeliana.

A retomada do Direito foi forjada sobre a imagem do direito romano. O resgate dessa tradição, entretanto, distingue o direito romano como a expressão definitiva da Razão (natureza humana), imagem que é, de certa maneira, virtuosa e problemática. Virtuosa porque reconhece o direito como expressão do humano; problemática porque não percebe nem o horizonte histórico de sua emergência, nem a força do instinto, do intuitivo, do afeto, na produção desse fenômeno. Ao fim, essa imagem concorre para a instauração de um dogma, que recoloca a razão (o direito) no lugar da fé, o que subtrai o caráter dinâmico e criativo que marca o direito romano no seu período clássico. Em nosso objeto, entretanto, convém ressaltar a idéia aqui presente, de conferir ao direito a expressão do humano, o que realça a dignidade humana como fundamento presente na emergência do pensamento moderno.

A consagração moderna de direitos humanos tem origem na emergência do conceito de soberano, aquele a quem todos devemos obediência e que ele próprio não deve obediência a ninguém. Uma questão enfrentada pelos fundadores do pensamento moderno foi a indagação se os indivíduos que deram origem ao Soberano têm direitos sob o regime de sociedade e, caso positivo, quais direitos possuem. As respostas oferecidas estabelecem a versão moderna de direito natural, como um direito que acompanha o cidadão e que não pode ser suprimido em nenhuma circunstância.

O direito natural, nessa configuração, é a versão primeira dos direitos humanos para os modernos. Locke foi, nesse sentido, um pensador paradigmático, não por ter inaugurado essa matriz, de um direito natural, mas porque: a) permitiu uma fundamentação jurídica desses direitos, ao propor que os homens têm direitos naturais que os acompanham na sociedade; b) compreendeu que esses direitos naturais, em tese, podem se opor ao Estado; c) e que, na hipótese dessa oposição, os direitos naturais do homem prevalecem sobre os demais. Para Locke, portanto, os direitos naturais (humanos) limitam até mesmo o Estado.

Importante registrar que Locke tinha em mente os direitos especificamente dos proprietários. A liberdade, compreendia em um sentido pragmático, os atributos da propriedade, de usar, dispor, gozar dos bens, o que, sob a lógica do mercado emergente, incluía o sem numero de espécies de contratos, como aqueles relativos à força de trabalho.

A fundamentação desses direitos, entretanto, é mais abrangente. Estabelece, ao menos no nível conceitual, o principio da igualdade, outra idéia guia da instituição moderna que compõe a base de nossa compreensão de direitos humanos.

Essas idéias estão na origem das declarações de direito do século XVIII e configuram os pilares de nossa compreensão de direitos humanos.

Essas soluções, rigorosamente, não podem ser festejadas como uma panacéia para os problemas da atualidade. Entretanto, destacamos o sentido revolucionário da criação moderna, que foi, em grande parte, resultado do pensamento; nisso consiste o processo de emancipação humana. Se não alcançamos resultados radicais, ao fim de um largo processo histórico, vale considerar que a (re)configuração importou em mudanças sociais efetivas.

Na época contemporânea, a violação da dignidade da pessoa humana, decorrente das guerras mundiais passou, a exigir respostas mais efetivas para a garantia dos direitos humanos.

Já na América Latina, a experiência das ditaduras militares também mobilizou a sociedade para a defesa dos direitos humanos. Essa cultura dos direitos humanos desenvolve-se primeiro no combate aos regimes autoritários e pelas liberdades democráticas. Reconquistado o Estado de Direito, os direitos humanos se espraiam em pautas diversas, como

a exclusão social, os problemas ambientais e, ainda, a violência estatal policial, dentre outras.

Cabe destacar, ademais, que o processo de globalização da economia coloca novos desafios para a concretização dos direitos humanos. A reduzida capacidade financeira dos Estados dificulta a implementação de políticas públicas de promoção dos direitos humanos, enquanto aumentam as desigualdades de renda e riqueza entre os países e entre a população de cada país. Por outro lado, a globalização também comporta o fortalecimento de organizações movimentos transnacionais de defesa dos direitos humanos.

O conteúdo aberto dos Direitos Humanos

As novas pautas de defesa dos direitos humanos demonstram que estes não se deixam aprisionar em conteúdos normativos definitivos.

A liberdade que se amplia nas formas democráticas, longe de conferir certezas acerca dos direitos humanos, evidencia a amplitude e complexidade de suas formas. Essa relação imediata dos direitos humanos com uma pauta implica um importante ativismo político, que impulsiona conquistas normativas e veicula a inserção de parcelas da população em processos negociais, ampliando os espaços de racionalidade pública. A luta por direitos, acima de tudo, implica a práxis no sentido de uma sociedade mais racional quanto possível, capaz de criar as condições de elevação do homem e de aproveitá-las nesse beneficio.

A educação em direitos humanos implica a constante pesquisa desse aberto e dinâmico "objeto". Para além das pautas normativas – sem distar delas –, estamos diante da necessidade de ampliar os processos compreensivos acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver.

Em um sentido, a pedagogia dos direitos humanos se confunde com o retorno ao pensamento filosófico, com a necessidade de pensar o pensamento. A começar por sua própria definição, ou rendição, ante a radicalidade de sua abertura, que não o deixa apreender pelos mesmos conceitos e categorias instrumentais da forma de saber consagrada pela modernidade – a ciência.

A educação em direitos humanos requer refletir em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e naturalizam relações humanas de submissão, exclusão, exploração, discriminação, da violência, preconceito, perseguição, enfim.

A proteção constitucional e internacional dos Direitos Humanos

Essa concepção do conteúdo aberto dos direitos humanos também inspira a Constituição de 1988, que representa um marco histórico para a educação em direitos humanos no Brasil.

As Constituições democráticas cumprem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura dos direitos humanos. Ao organizarem os poderes do Estado, as Constituições estabelecem normas que limitam seu exercício, subordinando as ações dos agentes estatais ao cumprimento de deveres positivos e negativos. Objetiva-se, assim, fazer com que a atuação dos governantes seja guiada pelo respeito ao interesse público.

A pauta mais importante estabelecida pelas Constituições, para lograrem esse objetivo, são os direitos fundamentais. Ao reconhecê-los como direitos inalienáveis de todos os cidadãos e cidadãs, o Estado incorpora o conteúdo dos direitos humanos ao seu ordenamento jurídico e se compromete a dispor de um conjunto de meios e instituições para garanti-los. Assim, os direitos humanos não são compreendidos como criações do Estado, mas como obra da própria sociedade que, por meio de seus representantes, estabelece os direitos que fundamentam e legitimam o Estado.

A importância da consagração constitucional dos direitos humanos/fundamentais também decorre da posição de superioridade que a Constituição ocupa em relação às demais leis que integram o ordenamento jurídico estatal. Esse princípio da supremacia constitucional significa que somente são válidas aquelas normas que estão de acordo com a Constituição, o que faz com que todas as leis e os demais atos do poder público devam respeitar e promover os direitos humanos/fundamentais. Além disso, ao tratar da sua reforma, a Constituição de 1988 declara que

determinados princípios são intangíveis, não podendo ser abolidos nem mesmo por emenda constitucional, dentre os quais se encontram os direitos humanos/fundamentais (art. 60, § 4º, IV). (BRASIL, 1988).

A história constitucional brasileira começa em 1824, com a Constituição imposta pelo Imperador D. Pedro I. As várias mudanças de regime político ocorridas, desde então, levaram a adoção de diferentes Constituições (1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969), contudo, muitas delas nem mesmo mereciam esse nome, tendo em vista que haviam sido impostas por regimes autoritários que violavam os direitos humanos.

A Constituição de 1988 destaca-se como a mais democrática de nossa história. As eleições para o Congresso que a elaborou, foram celebradas num ambiente de ampla liberdade política e participação popular, que se manteve durante o funcionamento da Constituinte (1987/1988). Os diversos movimentos sociais tiveram oportunidade de apresentar suas demandas durante o processo e, apesar do peso dos setores conservadores na Constituinte, muitas dessas demandas foram incorporadas ao texto constitucional.

Em razão disso, a Constituição de 1988 se abre com a declaração dos princípios (Título I) e dos direitos fundamentais (Título II) da República Federativa do Brasil. Destacando esses conteúdos no início do texto constitucional, o legislador constituinte acentua a vinculação do poder público aos direitos humanos/fundamentais, compreendendo as demais normas constitucionais como instrumentos de sua realização.

No Título I (arts. 1º a 4º), a Constituição estabelece como fundamentos do Estado Democrático de Direito, dentre outros, a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), a cidadania (art. 1º II) e o pluralismo político (art. 1º V); define como objetivos do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I); e coloca a prevalência dos direitos humanos como princípio reitor das relações internacionais do Estado.

O Título II da Constituição de 1988 (arts. 5º ao 17º) apresenta um amplo catálogo de direitos fundamentais em seus cinco capítulos: Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Dos Direitos Sociais, Da Nacionalidade, Dos Direitos Políticos, Dos Partidos Políticos. Essa terminologia indica o espectro de dimensões humanas que são cobertos pelos direitos fundamentais. A Constituição protege os direitos dos

cidadãos e cidadãs tanto em sua esfera privada (liberdade religiosa e de pensamento, segurança pessoal e patrimonial, acesso à justiça, igualdade perante a lei), quanto na ordem social (direitos trabalhistas, direito à saúde, direito à educação, igualdade material), quanto na ordem política (direito de sufrágio, direito de organização partidária, democracia direta). Mas o elenco de direitos humanos/fundamentais reconhecidos na ordem constitucional não se limita àqueles declarados no Título II. A própria Constituição estabelece, em seu art. 5º, § 2º, que os direitos e garantias nela expressos, "não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte". (BRASIL, 1988).

Alguns desses direitos encontram-se no próprio texto constitucional. Os direitos sociais, por exemplo, são apenas enunciados no art. 6º, havendo seu detalhamento no Título VIII da Constituição (Da Ordem Social), que trata, dentre outros, dos sistemas de seguridade social e de educação, cultura e desporto. Além disso, o Brasil é signatário de vários tratados internacionais sobre direitos humanos (ver infra) e a Constituição ainda possibilita que esses tratados se incorporem ao ordenamento jurídico brasileiro como emendas constitucionais (art. 5º, § 3º).

O amplo reconhecimento dos direitos humanos/fundamentais pela Constituição de 1988, além de impor um conjunto de obrigações ao Estado e aos próprios particulares para com sua proteção e promoção – cujo cumprimento contribui decisivamente para o fortalecimento da cultura humanista – também fornece bases para a educação em direitos humanos, ao promover o conhecimento de seu conteúdo e das garantias que podem ser acionadas para sua concretização.

Um exame mais detido do catálogo de direitos fundamentais da Constituição de 1988 pode contribuir com essa conscientização. Apesar da diferente terminologia empregada no texto constitucional, cabe dividir em duas grandes categorias os direitos nele reconhecidos. Tal divisão tem como objetivo aprofundar o conhecimento dos deveres que correspondem ao Estado, para a realização dos direitos humanos, bem como das garantias que o sistema jurídico dispõe para sua proteção e promoção.

Uma primeira categoria dos direitos humanos/fundamentais é composta pelos direitos de defesa ou proteção. O conjunto de deveres do Estado em relação a esses direitos possui caráter negativo, de obrigações

de não-fazer ou proibições: o Estado deve abster-se de praticar atos que violem os direitos humanos. Tais direitos buscam, especialmente, proteger uma esfera de posições e relações jurídicas dos cidadãos da interferência do Estado, defendendo que o titular do direito possa livremente praticar atos reconhecidos como válidos no ordenamento jurídico.

Exemplos dos direitos de defesa são as liberdades. A Constituição reconhece diversos âmbitos de sua manifestação: liberdade religiosa, liberdade de pensamento, liberdade de expressão, liberdade de locomoção, dentre outros. O reconhecimento desses direitos implica, em primeiro lugar, que o Estado não deve interferir no exercício das liberdades, por exemplo, proibindo a prática de cultos religiosos ou a difusão de opiniões. Exige-se do Estado uma obrigação de não-fazer, que ele se abstenha de praticar qualquer ato que venha a impedir ou obstaculizar o exercício desses direitos.

Apesar dos exemplos serem extraídos dos direitos individuais, também os direitos sociais consagrados na Constituição possuem conteúdo de direito de defesa. Podemos pensar, por exemplo, no direito à saúde, que impõe ao Estado deveres de abstenção, no sentido de não praticar atos que coloquem em risco a saúde da população.

A proteção dos direitos de defesa exige do Estado a organização de um sistema judicial que impeça e reprima atos atentatórios. Diante da violação ou ameaça de violação de um direito de defesa, cabe recorrer ao Judiciário para obter uma decisão que proíba o Estado de praticar esses atos. Por exemplo, diante do constrangimento ilegal da liberdade de locomoção, a Constituição oferece a ação de *habeas corpus*, que permite a soltura da pessoa detida ilegalmente ou impede que ela venha a ser presa. No caso de atos administrativos que obstaculizem o exercício de outros direitos, a Constituição dispõe a ação do mandado de segurança, por meio do qual a autoridade judiciária pode determinar que o agente estatal deixe de praticar esses atos.

Tais exemplos demonstram que as garantias dos direitos de defesa são, especialmente, garantias judiciais ou processuais: diante de uma ação inconstitucional do Estado, cabe acionar o Poder Judiciário para que o poder público se abstenha de praticar ou continuar praticando essas ações. Deve-se ressaltar, contudo, que para o funcionamento dessas garantias, o Estado deve cumprir deveres positivos, organizando adequadamente

o Poder Judiciário para o atendimento das demandas dos direitos de proteção.

Uma segunda categoria dos direitos humanos/fundamentais é composta pelos direitos a prestações. O conjunto de deveres do Estado, em relação a esses direitos, possui caráter positivo, de obrigações de fazer: o Estado deve adotar medidas e por em prática um conjunto de ações para promovê-los. Tais direitos se fundamentam na idéia de que o Estado deve garantir a todos os cidadãos e cidadãs condições dignas de vida, prestando-lhes os serviços necessários para alcançar esse objetivo.

Exemplos de direitos a prestações são os direitos sociais. Ainda que eles também imponham deveres negativos ao Estado, tal como vimos acima, direitos como saúde, educação e previdência exigem do poder público uma série de atos para que os cidadãos e cidadãs possam gozar de boas condições de saúde, ter acesso ao ensino de qualidade e garantir sua renda diante da incapacidade para o trabalho. Esses atos que o Estado deve, obrigatoriamente, praticar incluem desde a edição de leis e outros atos normativos que desenvolvam o conteúdo dos direitos sociais e estabeleçam os órgãos responsáveis por sua promoção, até a criação e manutenção de equipamentos públicos como escolas e hospitais, bem como de seu corpo de funcionários.

Vale lembrar que também os direitos de defesa podem impor deveres positivos ao Estado. Por exemplo, a liberdade de locomoção das pessoas portadoras de deficiência visual ou motora somente pode ser garantida com a adoção de medidas que favoreçam a acessibilidade das vias e dos transportes públicos.

A garantia dos direitos a prestações exige do Estado a organização de um conjunto de instituições responsáveis pela implementação das ações requeridas. Assim, os direitos sociais exigem, sobretudo, a organização de sistemas públicos regidos pelo princípio da universalidade, que os tornam acessíveis a todos os cidadãos e cidadãs, e dotados de qualidade, cabendo ao Estado dispor os recursos necessários para o bom funcionamento desses sistemas. Por essa razão, os direitos a prestações também são considerados direitos à realização de políticas públicas, dependendo de um conjunto ordenado e permanente de atos do poder público para sua concretização.

Dado o caráter institucional das garantias dos direitos a prestações, corresponde especialmente aos poderes Legislativo e Executivo o

planejamento e a implementação das medidas necessárias. Ao poder legislativo, cabe a feitura de leis que organizem os sistemas públicos de saúde, educação, etc., e a destinação de recursos para essas políticas, por meio das leis orçamentárias; ao poder executivo, cabe a regulamentação dessas leis e a garantia de seu cumprimento, utilizando corretamente os recursos disponíveis.

Isso não significa que os direitos a prestações não possam ser demandados judicialmente. A própria Constituição oferece, por meio das ações civis públicas, um instrumento de proteção dos direitos sociais, como modo de impor ao Estado o cumprimento de suas obrigações de fazer. Contudo, deve-se reconhecer as limitações do Judiciário para obrigar o Estado a desenvolver políticas universalistas: em um quadro de recursos escassos, a alocação de verbas públicos por decisão judicial, para atender determinada demanda, pode não ter o impacto de igualização esperado, tendo em vista que esses recursos podem faltar a outras políticas públicas também necessárias. Nesse campo, portanto, a atuação do Judiciário tende a ser mais eficaz se obriga o Estado a tomar decisões políticas que sejam adequadas à concretização dos direitos sociais, garantindo o exercício de funções de fiscalização das políticas públicas por parte da população.

Além das garantias oferecidas pelo sistema constitucional, o Brasil é signatário de um conjunto de tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. Conforme lembrado acima, o art. 5º, § 2º da Constituição reconhece como fundamentais os direitos objeto desses tratados, dentre os quais se destacam o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, todos ratificados pelo Brasil em 1992. Além desses, vários outros tratados internacionais também se encontram em vigor no país, tal como a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, ratificada pelo Brasil em 1989, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, ratificada pelo Brasil em 1995, e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, ratificada pelo Brasil em 1990.

Por força desses tratados, o Estado Brasileiro assume, perante a comunidade internacional, um conjunto de obrigações em relação aos direitos humanos, as quais reforçam a proteção oferecida pelo sistema nacional. No caso do sistema da ONU, formado pelos Pactos acima

referidos, o Brasil obriga-se a apresentar relatórios periódicos sobre o cumprimento de suas obrigações ao Comitê de Direitos Humanos, o qual analisa e recomenda a adoção de medidas pelo Estado.

O sistema da Convenção Americana sobre Direitos Humanos conta com dois órgãos: a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, com sede em Washington (EUA), e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, com sede em San José (Costa Rica), cuja competência contenciosa foi reconhecida pelo Brasil em 1998. À Comissão Interamericana compete investigar as denúncias de violação dos direitos humanos pelos Estados, as quais podem ser apresentadas pelos próprios Estados ou por qualquer pessoa. Constatada a violação de direitos humanos e não se alcançando uma solução amistosa entre as partes, a Comissão pode submeter o caso à decisão da Corte Interamericana, que, condenando o Estado, determinará que se assegure ao prejudicado o gozo de seus direitos, que sejam reparadas as conseqüências da violação e que lhe seja paga uma indenização.

Além de apreciar violações particulares dos direitos humanos, possibilitando sua reparação, o sistema interamericano também exerce uma importante função de interpretação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, definindo as hipóteses em que o Estado pode ser responsabilizado pelo seu desrespeito, bem como o conteúdo dos deveres que a Convenção lhe impõe. Seja por meio de opiniões consultivas, seja por meio da fundamentação de suas decisões, a Corte Interamericana exerce um papel pedagógico que busca evitar a ocorrência de violações dos direitos humanos, orientando os Estados a adotarem políticas favoráveis a sua proteção e promoção.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

II
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1 - Direitos humanos no Brasil:
abrindo portas sob neblina

Solon Eduardo Annes Viola

"...Se um muro separa uma ponte une..."
Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro

Introdução

Pensar a História dos Direitos Humanos na América Latina e no Brasil, em especial, pode ser tão arriscado como caminhar sob neblina que, de tão densa, dificulta o olhar e a compreensão do espaço que nos cerca Corre-se o risco de não ver o que está um passo à frente e, mesmo que, após esse passo, apareça uma porta, e com ela, a possibilidade de aberturas ou saídas firmes, existe, também, a possibilidade de encontrar pátios murados, isolados.

A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocar em duvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente em que se vive. Por se apresentar como fenômeno multifacetado, exige, para sua compreensão, não só repensá-lo no interior de um horizonte histórico, mas que a este horizonte histórico se incorporem às noções de complexidade manifestas na cultura político-social de uma sociedade que produz (e reproduz) a comunidade e a sociedade de direitos.

Assim, por ter presentes as múltiplas formas de cegueira e as limitações do conhecimento dela resultante, os princípios dos direitos humanos têm servido a formas difusas que caracterizam tanto os discursos nebulosos, justificadores do autoritarismo, como a defesa de projetos alternativos.

Raramente, discurso e ato caminharam juntos sob solo seguro. Seu forte caráter polissêmico revela implicações paradoxais: ora registra a questão do público como dualidade de direitos que podem ser tidos como direitos de caráter publico/privado, e logo em outro sentido, que pode ser entendido no campo do poder publico ou "governo do poder público em público" (BOBBIO, 1992).

Assim, ver sob a densa neblina que envolveu os DH, pressupõe identificar sob quais pressupostos sua defesa foi utilizada na América Latina tanto pelas forças arbitrárias, que ocuparam o Estado nas décadas de 1960/1970, como pelas ações e as utopias de movimentos sociais.

O presente texto trata de refletir sobre a diferenciação que está na base de pensamentos e atos que, produzidos pelo que chamaremos de "cultura dos direitos humanos" fazem, parte de uma construção historicamente produzida não com a intenção de buscar uma resposta única, intenção, por si mesma, vazia e sem sentido. A intencionalidade do texto é identificar as conjunturas históricas nas quais os debates ganham corpo e as posições podem ser definidas e transformadas em políticas públicas em benefício da sociedade civil.

Estruturalmente, o texto divide-se em três momentos. No primeiro, busco uma rápida reconstituição histórica do tema recuperando momentos em que tanto a defesa dos direitos civis e políticos como dos direitos sociais e econômicos marcaram o coração dos povos latino-americanos. No segundo, procuro, especialmente olhando para a experiência brasileira, vincular a da defesa dos direitos humanos como contraponto do poder autoritário e sua contribuição para a abertura de portas que levem aos caminhos de reorganização da sociedade civil. Na terceira parte, do texto pretendo vincular o movimento social em defesa dos direitos humanos com a criação de uma cultura política democrática e ressaltar suas conquistas e seus limites.

Caminhando sob a neblina

Se pensarmos a cultura política como aquilo de comum que circula entre os homens que vivem conjuntamente, a definição do público nos remete a pensar as relações sociais que tornam *um é mais que um*. A cultura, neste caso, se funda na possibilidade de um encontro político, na medida em que se faz no coletivo, no público que, sob hipótese alguma, pode ser entendido como estatal porque restritivo, especialmente no campo dos direitos. É justamente uma relação entre o "eu" e o "outro", entre o "tu" e o "nós" que faz com que a cultura política sirva como experiência que põe o ser humano em relação.

É justamente esta dimensão pública dos direitos que *habilita o homem a ser sujeito emancipado*, principalmente porque, na política, a idéia da construção e garantia da defesa de um espaço de direitos sempre esteve presente no pensamento democrático ligado à compreensão da cidadania.

Nesse sentido, os princípios emancipatórios dos direitos humanos precisam ser identificados na vida política brasileira e re-situados nas lutas sociais travadas ao longo da história nacional, em que se pode constatar uma densa neblina que circundava, e ainda circunda, nossas memórias.

As primeiras sombras se estendem quando, na nossa história, a definição de público entendido como para todos desaparece ou se contamina com o privilegio das diferenças individuais. Dito de outro modo, os direitos de todos, universais, se apagam pela equivalência do privado, equivalência que faz da lógica dominante o critério de inclusão, convertendo-se em matéria de direitos e obrigações.

Não obstante a negatividade própria do social e a nostalgia de um passado idealizado, a questão dos DH se evidencia nas primeiras propostas de superar a desigualdade entre as raças e entre as regiões colonizadoras e colonizadas.

O reconhecimento do conflito como um constitutivo social e a impossibilidade de reduzir a negatividade de uma realidade predadora e pouco ética favorecem a compreender direitos em uma perspectiva voluntarista na qual a aspiração de soberania nacional e a superação da herança monárquica reconhecem os direitos políticos para um pequeno número de donos de terras, que formavam também o corpo dos altos funcionários públicos. Assim, se diferenciavam tanto através da renda e da propriedade da terra como pela participação em um sistema eleitoral baseado no voto censitário.

A maioria da população não possuía cidadania, ou por não ter formação escolar ou por não possuir renda suficiente. O reconhecimento da dificuldade em reduzir a negatividade do social favorece, para aqueles que ousaram resistir ao domínio dos senhores brancos, a postular o reconhecimento de múltiplos espaços de luta onde as discussões dos direitos permitem construir registros diferentes.[1]

1 Para aqueles que ousaram resistir ao domínio dos senhores brancos, restou o isolamento nas florestas então inacessíveis, a formação de quilombos ou a morte nas torturas

Os embates teóricos sobre a condição humana dessas populações ficaram restritos às Universidades européias e às denúncias de alguns religiosos indignados com a violência e a brutalidade dos colonizadores[2].

O desacordo não se refere somente a palavras. Em geral, se refere à situação mesma daqueles que falam. No início do século XIX, Simon Bolívar (1813) denunciava o colonialismo como uma forma de "privarnos de los derechos" e de manter a população "en una especie de infancia permanente com respecto a las transaciones públicas".[3] Ou seja, as estruturas do desacordo são aquelas nas qual a discussão do argumento remete ao litígio sobre o objeto da discussão e sobre a qualidade dos que fazem dele um objeto: portanto, a existência de diferenças e o reconhecimento das mesmas. [4]

Se há política, se há busca de uma ordem para a vida comum dos indivíduos, é porque há um desacordo e há necessidade da criação de um espaço no qual se reconheçam as diferenças.

Nesse sentido, uma concepção de direitos não é garantia *de um a priori,* mas a base teórica que permite a defesa da liberdade e da igualdade. Veja-se que as nações do centro do capitalismo, origem e fonte dos direitos humanos, que os defendiam para seus povos, foram as mesmas nações que os negavam para os povos das regiões colonizadas. Para um tipo de nação, portas abertas e pisos sólidos. Para outro tipo de nação, portas fechadas, terreno escorregadio e movediço.

---

aplicadas pela chibata, argolas e tronco. O isolamento social produziu uma pluralidade de alternativas étnicas e culturais que sobreviveram ao currículo civilizador, imposto pela superioridade da tecnologia militar. Os direitos humanos foram apreendidos pelo seu revés, pela sua inexistência, portanto.

2 Vejam-se, especialmente, as obras de Bartolomeu de Las Casas e de Antônio Vieira.

3 Veja-se a abordagem teórica dado pelos pensadores do iluminismo aos habitantes das Américas e, especialmente, a teoria da pureza primitiva dos "selvagens".

4 Somente o Haiti conseguiu superar o modelo colonial europeu, através de uma rebelião que manteve a independência política e construiu uma República comandada por antigos cativos. Os primeiros decretos assinados pelo líder independentista Toussaint de Louverture revelam as prioridades do governo independente como sendo a abolição da escravidão o estabelecimento do trabalho assalariado, a realização da reforma agrária e o ensino laico e gratuito. (ALTMANN, 2002).

O reconhecimento do conflito como terreno escorregadio, movediço e nebuloso pode ser compreendido no retrospecto das rebeliões[5] que contaram sempre com a presença de escravos e negros libertos, exigindo o fim da escravidão e pregando a criação de uma República baseada nos princípios da Revolução haitiana comandada por Toussant de Louverture, que criou a primeira República Negra na América Latina em 1804, veja-se Silver (2001, p. 185-187) e Altmann (2002, p. 196-197). O exemplo do Haiti resultou em uma série de rebeliões na América Ibérica, o que, na compreensão dos colonizadores europeus, justificaria os esforços de franceses, ingleses e norte-americanos para destruir o ensaio de soberania dos rebelados de modo que a ousadia haitiana não frutificasse entre os povos colonizados e esses não se atravessem a buscar sua soberania.

No caso do Brasil, mesmo as lutas dos inconfidentes do século XVIII, que defendiam os direitos de liberdade, obnubilavam, em seu ideário, o fim da escravidão. Ao longo do Império, a aspiração de cidadania e, em conseqüência, a busca por direitos civis e políticos, ficaram restritas a guerras regionais de caráter autonomista. Do mesmo modo, foi necessário um século de lutas abolicionistas e republicanas para colocar fim ao antigo modelo escravista[6].

Dominadas econômica e culturalmente, as populações rebeladas do continente foram submetidas a ações civilizadoras que não resultaram na construção da cidadania sequer para as elites coloniais que, para conquistá-la, precisaram romper com as transformações modernizadoras necessárias para a produção do capitalismo seja ele industrial ou pré-industrial.

O modelo civilizatório moderno transforma reivindicações, expressa nas lutas travadas ao longo da história do Brasil, em recusa dos mais fundamentais direitos civis, como o de organização e de livre manifestação de pensamento.

---

5 A carga das reivindicações presente nas Revoltas dos Cabanos (1833-1839) no Pará, dos Balaios (1831-1841) no Maranhão e no Piauí, dos Sabinos (1837) na Bahia e da Revolta Praieira (1843-1849) em Pernambuco.

6 Denomino de "antigo" o modelo escravista, já que o capitalismo reconstruiu formas de escravidão na atualidade. Considerando estatísticas oficiais, no período de 1995 a 2002, o Governo Federal "libertou" mais de 4.350 "escravos" em latifúndios brasileiros. (Relatório Anual do Centro de Justiça Global). Estimativas da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos indicam que em 2003 foram libertos aproximadamente 5000 "escravos".

Se direitos e cidadania são um campo de disputa social na qual diferentes significados estão sendo definidos, percebe-se que, no Brasil, os direitos políticos, próprios da cidadania republicana, não vigoraram ao longo da Primeira República[7], sendo insuficientes para incorporar a maioria da população aos benefícios prometidos pelo renovado capitalismo brasileiro.

Se, de um lado, as lutas por direitos sociais e econômicos e a modernização da produção industrial produziram a legislação trabalhista, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e permitiram a incorporação, através da legislação, de algumas das reivindicações do movimento social clássico, por outro lado, a transformação da cidadania, as novas práticas sociais da modernidade nem sempre se efetivaram porque os compromissos dos vencedores de 1930, com o projeto de modernização, não foram suficientes para conter as reivindicações do movimento social, que logo seriam negadas pelas práticas autoritárias da polícia política do Estado Novo (1937-1945).

Os fatores que limitavam a democratização, não diziam respeito unicamente ao mundo do trabalho. Ao contrário estendiam-se a todo o universo cuja transformação política, de meados do século XX (1946-1964), aproximava (de forma limitada) o país dos procedimentos formais da democracia representativa. Cabe registrar que a Constituição de 1946 expandiu os direitos políticos e o direito ao voto foi ampliado a todos os cidadãos com mais de 18 anos, tornando-o obrigatório, secreto e direto. De qualquer forma, os constituintes mantinham-se vigilantes impedindo o direito de representação para os analfabetos, 57% da população[8]. O discurso modernizador da época considerava perfeitamente justificável sacrificar espaços de participação em troca do desenvolvimento econômico.

7 A democratização do processo eleitoral ocorreu somente a partir da década de 1930. As primeiras eleições sob as novas leis ocorreram em 1933. O voto secreto deveria proteger o eleitor das pressões dos coronéis enquanto à justiça eleitoral caberia fiscalizar desde o alistamento até a apuração dos votos.

8 À recém-criada Justiça Eleitoral cabia decidir sobre organização de partidos, alistamento de eleitores, procedimentos eleitorais, controle do sistema de votação e nomeação dos eleitos. O pluripartidarismo, reconhecido constitucionalmente, permanecia restrito aos partidos formados desde o Estado e excluía da vida nacional as correntes políticas consideradas radicais.

Nessas condições, a densidade da neblina ou suas áreas de sombra alteravam-se conforme a conjuntura nacional e internacional.

O inegável, quando se pensa as questões dos DH, é reconhecer que convivemos com discursos distintos quando se trata da defesa dos direitos humanos. Entre as vozes do conservadorismo, mesmo a democracia representativa era uma ameaça sempre que a tendência eleitoral demonstrava o crescimento de correntes políticas ligadas aos setores que não faziam parte do grupo de poder[9].

As posições tanto de um quanto de outro grupo multiplicaram as sombras e tornaram aquilo que é polissêmico por si mesmo – a questão dos direitos – em polêmica distorcendo o sentido primeiro das premissas de fundo ético.

As sombras ampliadas pela Guerra Fria, ao nível internacional, e pelas ditaduras no interior do país dificultam a compreensão dos termos nodais abertos pelo discurso da modernidade política.

A beira do precipício

José Saramago, no romance Ensaio sobre a Cegueira, coloca-nos diante da miséria humana de homens e mulheres que num determinado espaço de tempo se tornam cegos e precisam reaprender tudo. Desaparecida a visão e, portanto, as referências, esses homens e mulheres precisam situar-se de um modo novo frente aos limites de um mundo não esperado.

Para os DH, parece que “a escuridão leitosa e branca” se apresenta, paradoxalmente, como possibilidade e como precipício porque, a partir de 1964, a vida partidária e a vida parlamentar passaram a ser controlada pelo Estado, sendo os sindicatos não-atrelados fechados e as associações culturais, submetidas a rigorosa censura. Ao contrário da ditadura de Vargas, e como resposta à nova situação do capitalismo internacional, os

9 A partir de 1930, em um espaço de 60 anos, o país foi submetido a duas ditaduras, a de Vargas (de 1937 a 1945) e a imposta pelo golpe de Estado em 1964. A primeira das ditaduras, imposta num período de guerras mundiais, representou a superação das oligárquicas dominantes na Primeira República. Seu projeto de desenvolvimento, de base nacional, buscou apoio da população urbana, inclusive de setores da classe trabalhadora. A segunda das ditaduras, ao contrário, foi imposta em pleno período da Guerra Fria como representante de um modelo internacional de capitalismo destinando-se a suprimir as alternativas do nacional desenvolvimentismo.

militares não precisaram de projetos de inserção das classes populares. Os anos de crescimento econômico bastaram para ampliar o percentual de população no mercado de trabalho obrigando ao controle coercitivo para que permanecessem contidas as reivindicações por melhores salários. Politicamente, o poder pretendia manter o apoio da população através das campanhas publicitárias ufanistas, divulgadas nos meios eletrônicos de comunicação. A neblina ganhava forma e conteúdo enquanto encobria o precipício do autoritarismo e rompia os limites do Estado de direito.

As ilusões publicitárias e as ações repressivas do Estado à sociedade civil contrapôs movimentos em defesa da redemocratização e a criação de uma cultura política de participação. Buscava-se não somente recompor os espaços dos direitos civis e políticos, mas, também, a conquista dos direitos sociais e econômicos como garantia de vida digna para todos. O conflito entre o Estado autoritário e a sociedade civil colocou frente a frente as diferentes forças políticas da sociedade brasileira.

O Golpe de Estado de 1964 e o longo período da ditadura que se seguiu,

> [...] não foram senão o esforço desesperado de anular a construção política que as classes dominadas haviam realizado no Brasil, pelo menos desde os anos trinta. Tortura, morte, exílio, cassação de direitos, tudo era como uma sinistra repetição da apropriação dos corpos e do seu silenciamento, do seu vilipendiamento. (OLIVEIRA, 2000, p. 64).

Com a ocupação do Estado pelos militares na segunda metade do século passado, levou a que, sob a égide da Guerra Fria, mais da metade da população do continente viveu imersa no terror de regimes autoritários, que ideologicamente eram justificados com discursos em defesa da democracia e dos direitos humanos. A negação efetiva de tal discurso, foi simbolicamente destruída pela repressão em escala gigantesca, pela tortura transformada em prática cotidiana de destruição de corpos e personalidades, as prisões sem ordem judicial, julgamentos de caserna e campos de concentração para os dissidentes políticos. O Estado militar, muito além do discurso de defesa da democracia, provocou uma desarticulação social que pretendia levar à passividade a maioria da população.

No caso do Brasil, o enfrentamento ao autoritarismo e a reorganização da sociedade civil ocorreu ainda em plena ditadura através das lutas em defesa dos direitos humanos. O movimento social foi lentamente se reorganizando e criando comitês de luta contra a carestia – milhares deles em defesa da anistia, a ponto de organizar manifestações em defesa das eleições diretas e da constituinte soberana. Definitivamente, o conceito de direitos humanos mudava de mãos[10]. De fonte justificadora do Golpe de Estado passava ao controle do movimento social, ao qual fornecia novos caminhos, entre eles a defesa das liberdades civis, a democracia como misto de representação e participação e a promessa de igualdade e justiça social.

No final de 1983 e ao longo de todo o ano de 1984, a campanha pelas eleições diretas para a presidência da República foi organizada com o objetivo de realizar manifestações populares e mobilizar milhares de pessoas nas ruas das grandes cidades brasileiras.

A primeira destas ações foi realizada em novembro de 1983, através de uma manifestação realizada no Largo do Estádio do Pacaembu. Foi um ato público convocado pela Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, por diversas entidades do movimento social e Partidos Políticos.

As eleições diretas não se reduziram às grandes manifestações de rua; tratava-se, também, de uma oportunidade de construir, como educação política, uma consciência de participação e cidadania ao mesmo tempo em que denunciava o Colégio Eleitoral como uma criação do regime para perpetuar o modelo autoritário e proibir, ou ao menos dificultar, a efetivação do direito ao sufrágio universal[11].

Sinteticamente, o movimento social defendia a cidadania como espaço de representação, de participação e de ação direta.

---

10 Em pleno período de censura aos meios de comunicação, um dos presidentes do período autoritário afirmava que a inauguração do Emissário Cloacal de Santos era a comprovação de que o governo era um defensor intransigente dos direitos humanos.

11 Segundo Soares (1984, p. 100), "O Colégio Eleitoral foi criado em 1967 e confirmado – a tempo de eleger o Presidente Garrastazu Médici – pela Emenda Constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969, assinada pelos ministros militares, que tinham declarado impedido o então presidente Costa e Silva, afastando seu substituto constitucional, o vice-presidente Pedro Aleixo. Sua origem é, portanto, um ato de força modificando outro, a Constituição de 24 de janeiro de 1967". Adaptado às condições específicas da abertura, o Colégio Eleitoral foi usado, pela última vez, na eleição de Tancredo Neves. Os militares saíam do poder, mas preservavam a tutela sobre o poder civil.

A recusa, do Governo militar, em aceitar a emenda das eleições diretas, conteve a participação popular e a eleição indireta, mesmo que de um oposicionista, garantiu a tutela da sociedade militar durante todo o período de transição para a democracia[12]. O voto universal foi postergado ao máximo porque era considerado um risco maior, do que a eleição indireta de um político moderado, para a política de segurança nacional. Um risco tão significativo quanto à reorganização do sindicalismo e dos novos movimentos sociais. Pode-se considerar que, para o movimento social, os limites da democracia não se restringiam à representação, mas à consolidação de formas efetivas de liberdade e de políticas capazes de produzir a igualdade entre os seres humanos.

A luta pela redemocratização transformou-se no principal objetivo do movimento social e deveria produzir uma nova forma de convivência humana:

1) A convivência de pessoas livres na sua consciência, na escolha de seus valores, na liberdade de suas possibilidades;

Um sistema de efetiva igualdade, compreendida como um valor no qual uma pessoa não vale nem mais nem menos do que outra;

A democracia entendida como um poder de decisão sobre as regras de convivência, sobre o que é direito e o que não é direito no grupo em que as pessoas convivem, e se constitua numa forma clara de sistema de convivência baseado no autogoverno. (DALLARI, 2003).

Pensava-se a democracia como a forma de estabilidade política mesmo em uma sociedade na qual a cidadania apresenta elevados índices de desigualdade, relações de violência, crescente desintegração social, e a população é submetida à discriminação econômica. Dissipada a neblina autoritária, os direitos humanos deparavam-se com múltiplas portas e seus movimentos de fechar e abrir caminhos que se alternam entre o piso sólido e o solo movediço.

Torna-se razoável supor que, com relação aos DH, há no espaço social brasileiro alguns elementos que se consolidaram no passado próximo, e que ainda se fazem presente a ponto de sinalizarem que o espaço público

12 Para Norberto Bobbio (1992) um dos princípios fundamentais da democracia moderna é a equivalência entre a cidadania e o sistema eleitoral. Para ele a democracia pressupõe que a cada indivíduo corresponda um voto.

é um laboratório de praticas e de exercício social que nos faz passear à borda do precipício.

Com uma sociabilidade controlada pelos interesses do mercado, a contemporaneidade tem produzido uma cultura individualista e conformista. Tem produzido o acirramento da competição, a indiferença e, conseqüentemente, ampliado à exclusão e a violência social. Padrões de comportamento que se tornam inquietantes à luz das mudanças visíveis nas condições conjunturais de início de século e aos quais os princípios dos direitos humanos podem auxiliar a superar.

Portas a serem abertas

No Brasil, as questões dos direitos humanos têm acompanhado os movimentos sociais em busca da democratização da sociedade, proposto a construção de uma cultura de participação capaz de criar um novo momento histórico no qual a comunidade não pode ser substituída pela dinâmica formalista da escolha, com representantes apenas preocupados com questões unicamente normativas.

> Nova fase se abre para nós. Partidos políticos, entidades civis, todos se fortificam e retomam seu espaço próprio. Tivemos nossa fase de catacumba, e de lutas abertas e públicas em vários campos. Chegou à hora do aprofundamento, da reflexão. Nosso papel deve ser agora de se concentrar [...] na união de forças com as outras entidades afins[...]. (GENEVOIS, 1982, p. 2).

Nesse esforço, somaram-se os setores que mais se distinguiram na resistência aos desmandos do período repressivo. Instituições que se destacaram na luta contra o arbítrio, como a Comissão Pastoral da Terra, Centros de Defesa dos Direitos Humanos (CNBB), Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, assumiam o discurso dos direitos humanos como uma possibilidade de fortalecer as instituições democráticas e de produzir uma sociedade socialmente mais igualitária[13].

---

13 Conjunturalmente, os anos 1980 apontavam para a criação de uma Constituinte soberana que pudesse traçar o rumo da superação das leis do período de arbítrio,

Uma das influências culturais mais significativas que o movimento social exerceu, foi a de formar, junto à população, o princípio de que o cidadão moderno tem direito a ter direito, ou seja, o direito a exercitar uma cidadania de participação. Ou ainda, garantir a formação de grupos e indivíduos capazes de orientar sua ação cidadã para a recusa intransigente de qualquer forma de arbítrio. Olhava-se para o universo político com uma profunda dimensão ética, com a compreensão que a vida pública fosse marcada pela dimensão da vida, pelo pressuposto de uma cultura alicerçada no bem-estar e no respeito às decisões da maioria.

Ao longo do período da redemocratização, os movimentos em defesa de direitos de segunda geração incorporaram-se às manifestações políticas, superando os limites que os mantinham restritos a lutas parciais e pulverizadas. Ao coordená-las, os movimentos em defesa dos direitos humanos abriram portas assumindo um papel protagônico que envolveu a formação de redes em busca da garantia dos direitos civis. A contribuição de tais passados mais de vinte anos da campanha em defesa das eleições diretas, os princípios da democracia representativa, tantas vezes ameaçadas pelos herdeiros políticos do pensamento autoritário, permanecem vigentes. Ao contrário as questões sociais e econômicas não tiveram a mesma sorte.

A questão social mais inquietante relaciona-se às mudanças ocorridas no interior do capitalismo, que resultaram no crescimento das desigualdades decorrentes da universalização da economia de mercado, da hegemonia do capital financeiro, das promessas sedutoras das novas tecnologias e das pretensões ideológicas do fim da História. As reformas econômicas, postas em prática nas duas últimas décadas, aguçaram ainda mais as diferenças, colocando em risco um padrão mínimo de proteção e de garantias de direitos sociais. A concentração de renda, o aumento percentual da população excluída, afetam até mesmo as nações centrais do capitalismo que, gradativamente, se deparam com o ressurgimento de desigualdades sociais já superadas quando vigoravam as políticas do Estado de Bem-Estar Social.

A questão dos direitos humanos se reflete em relações multifacetadas, oriundas de conflitos surgidos do encontro de subsistemas (econômico e

---

como a Lei de Segurança Nacional, a Lei de Greve, a Lei de Imprensa e o Estatuto do Estrangeiro.

gestionário) entre si e destes com o que se pode chamar de "mundo da vida", o mundo que constitui o centro da sociedade.

O resultado deste encontro não é o desaparecimento das relações e da critica, mas a institucionalização de um espaço de autonomia que pode ser restaurado nas sociedades desiguais por uma ação de solidariedade e pelo resgate de pressupostos éticos capazes de colocar continuamente em questão a tradição, as normas e as autoridades.

Assim, o paradoxo a ser enfrentado pelos direitos humanos, apresenta duas dimensões: a primeira, de ordem social e econômica, diz respeito ao crescimento dos índices de empobrecimento e da miserabilidade dos povos da América Latina, da África e da Ásia. A segunda dimensão localiza-se nos embates de ordem político-cultural, à medida que tornam possível colocar frente a frente os direitos humanos assumidos ora como proposta do Estado, ora como bandeira do movimento social.

Enquanto originado do Estado, os direitos humanos apresentam-se como princípio regulador capaz de alternativa nem sempre condizente com as urgências da sociedade civil. De outro lado, os movimentos sociais assumem a defesa dos direitos humanos como bandeira universal, com propostas de ação política, emancipada e autônoma, que pressupõe transformar o Estado convertendo-o em organismo de defesa dos interesses dos dominados. O que significa um Estado capaz de romper com as práticas clientelistas tradicionais e superar os limites impostos pela herança da legislação do período autoritário.

Por mais arbitrários e prepotentes que tenham sido os diferentes tipos de poder autoritário, esgotaram sua capacidade de controle social e reduziram suas bases sociais de apoio, isolando-se das sociedades que governavam e se dedicando mais a defender seus próprios interesses do que os interesses da população. No entanto, o esgotamento desses regimes não ocorreu por inércia, mas por pressão organizada a partir dos setores sociais politicamente desfavorecidos.

As lutas travadas pelo movimento social demonstram que a formulação dos direitos humanos traz em si mesma sua reformulação, de tal modo que os direitos conquistados se transformam na sustentação dos direitos a serem almejados. Assim como as ações de resistência à ditadura construíram a base social para as lutas de redemocratização, os direitos civis e políticos, garantidos e instituídos pela chamada Constituição Cidadã,

podem vir a se transformar na base de sustentação das lutas pelos direitos sociais e econômicos com o objetivo de garantir a efetividade do princípio da indivisibilidade.

Para além das conquistas dos direitos civis e políticos, a conquista dos direitos sociais e econômicos depara-se com outra dimensão na medida em que seu adversário histórico é um sistema concentrador de renda que, nas duas últimas décadas, tem ampliado benefícios e socializa, internacionalmente, prejuízos. Assim, a luta por direitos sociais e econômicos, presente na sociedade brasileira e latino-americana, ocorre sob uma conjuntura que não cansa de anunciar neblinas e precipícios. O acréscimo de contingentes populacionais afastados do acesso às riquezas coletivamente produzidas aumenta a intensidade do drama humano, colocando em risco os frágeis limites da democracia e a compreensão de que os direitos humanos são indivisíveis. A inexistência de uns significa a ameaça dos demais, da mesma maneira que a crise dos direitos humanos representa a própria crise da ordem democrática.

Tanto no presente como em um futuro próximo, estão sendo, e deverão ser travados, como o demonstram os múltiplos movimentos sociais e as diferentes áreas de conflito militar, embates – tão intensos como os que foram aqui descritos. Se hoje o adversário já não são as ditaduras de tipo militar, continua sendo um sistema econômico mais preocupado com os que dele se beneficiam do que com a possibilidade, ainda não concretizada, de construir a justiça social requisito indispensável para a vigência da democracia e da paz. Para conquistá-los, será necessário que o movimento social compreenda as contradições da sociedade em que atua e relembre, que para ter direito, é preciso ter a cultura política necessária para realizar as ações indispensáveis para realizar o pretendido.

Referências

ALTMANN, Werner. Os Direitos Humanos em perspectiva latino-americana. In: ALBUQUERQUE, Paulo; VIOLA, Solon (Orgs.). **Direitos Humanos**: alternativa de justiça social na América Latina. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 8 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLIVAR, Simom. Carta da Jamaica. In: ZEA, Leopoldo (Comp.). **Fuentes de la cultura latinoamericana**. México: FCE, 1993. (Coleção Terra Firme).

CAMPOS, André et alli. **Os ricos no Brasil**: atlas da exclusão social. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. v.3.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DALLARI, Dalmo. **Ações da CJP/SP**. São Paulo, jul. 2003. Entrevista concedida a Solon Viola.

GENEVOIS, Margarida P. B. 10 Anos de luta. **Jornal Comissão de Justiça e Paz 10 Anos de Luta Pela Vida Contra o Medo**. São Paulo, 1982.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação política. O totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia políticas do dissenso e hegemonia global**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Fapesp, 2000. p. 55-82.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

SARAMAGO, José. **Ensaio Sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVER, Beverly J.; SLATER, Eric. As origens sociais das economias mundiais. In: ARRIGHI, Giovanni. **Caos e governabilidade no moderno sistema mundial.** Rio de Janeiro: Contraponto, UFRJ, 2001.

SOARES, Gláucio A. D. **Colégio eleitoral, convenções partidárias e eleições diretas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

2 - Memória e educação em direitos humanos

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

A memória é filha do presente. Mas como seu objeto é a mudança, se lhe faltar o referencial do passado o presente permanece incompreensível e o futuro escapa a qualquer projeto.

Meneses, U. T. B

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens

Le Goff, J.

Introdução

Sem nos atermos à polêmica se o direito à informação é de primeira geração, ao identificar-se a sua presença sutil na Declaração Francesa de 1789 e, de forma explícita, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; ou se é de terceira "geração por trazer em si, elementos dos direitos civis, políticos e sociais, tratando-se também de um direito difuso, uma dimensão historicamente nova da cidadania" (JARDIM, 1999, p. 69); a proposta deste texto é pensar em algumas relações possíveis entre Educação em Direitos Humanos e Memória.[1]

Maria Odila Fonseca, ao tratar do direito à informação, coloca a memória como um direito emergente, justificando que embora ausente "nos textos formais relativos aos Direitos Humanos [...] está subjacente à questão do direito à informação, quando considerada em seu sentido mais amplo". (FONSECA, 1996, p. 22-23)

Na linha deste sentido mais amplo do direito à informação, aparecem não só os direitos ligados à liberdade de imprensa, mas o direito às informações referentes ao passado e ao presente, bem como o direito

1 Vale ressaltar que a aproximação aqui explicitada entre o direito à informação e o direito à memória não significa ignorar as diferenças entre essas assertivas, mas uma tentativa de aproveitar o que as une.

à educação no sentido de propiciar o domínio do conhecimento e das ferramentas necessárias para a sua decodificação.

A compreensão da relevância do processo educativo está posta quando se pretende dar condições teórico-metodológicas e operacionais para se implementar um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil. A partir de uma análise do contexto internacional e nacional, o PNEDH se afirma como política pública que poderá contribuir para mudanças fundamentais, rompendo "a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada". (BRASIL, 2007, p.16). Nesse sentido, o PNEDH reconhece que,

> A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz. (BRASIL, 2007, p.18)

Na potencialização dos princípios e diretrizes que norteiam o PNEDH, as questões de acesso à informação e de afirmação e desvendamento das chamadas memórias subterrâneas[2] se destacam pela sua importância nesse processo. Já está prevista como uma das ações programáticas do PNEDH, no que tange à educação superior:

> estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências. (BRASIL, 2007, p.29)

Tanto a história recente do Brasil, marcada por violações dos direitos humanos no período ditatorial, como a de outros períodos

---

2 Michael Pollak trata das memórias subterrâneas no seu artigo: POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>. Acesso em: 17.abr.2007.

mais remotos, com o cerceamento dos direitos de amplos segmentos da sociedade, está a exigir ações efetivas na identificação, preservação e difusão das memórias dos povos indígenas, dos afrodescendentes, das mulheres, dos idosos, dos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros (GLBTs), entre tantos outros grupos que buscam o empoderamento e se encontram em construção das identidades sociais e coletivas.

Para a produção do conhecimento sobre a história desses grupos sociais, as dificuldades documentais são grandes, devido à inexistência de registros ou suas grandes lacunas, tendo em vista a não preocupação com esses segmentos, por longo tempo, construindo-se uma cultura de invisibilidade. Situação esta que muda com a ampliação de novos problemas, abordagens e objetos da História. Segundo Pollak (1989, p.1)

> Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à "Memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade.

Para além do processo internacional e nacional de renovação teórico-metodológica da História, no Brasil, o processo de anistia[3] e reparação financeira dos perseguidos pela Ditadura Militar têm suscitado uma busca aos arquivos para efeitos comprobatórios e a instauração de memórias que se opõem à "Memória oficial". Todavia, não tem sido tarefa fácil, pela dificuldade em localizar os vestígios da ação das classes populares e grupos, muitas vezes apagados conscientemente em benefício dos interesses dos vencedores.

Transcendendo a preocupação com a organização, conservação e acesso dos suportes materiais da memória, e mesmo com a consciência de que "a memória não dá conta do passado, nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos", vale destacar a sua relevância tanto na produção do conhecimento histórico, como na perspectiva dos Direitos Humanos. (MENEZES, 1992, p.12). Este autor afirma ainda que, comentando o processo de

---

3 Ver Lei da Anistia, N. 6.683, de 28 de agosto de 1979.

> amnésia na história dos excluídos, dos escravos, mulheres, crianças, operários, minorias raciais e sociais, loucos, oprimidos de todo tipo, afirma que não é suficiente apenas dar voz aos silenciados. É imperioso detectar e entender as multiformes gradações e significações do silêncio e do esquecimento e suas regras e jogos. (MENEZES, 1992, p. 18).

Embora a preocupação do autor esteja vinculada à pesquisa histórica, nos traz elementos importantes para a reflexão na área dos Direitos Humanos, pela identificação de interesses com os mesmos grupos sociais supracitados. E, nesse sentido, a História pode contribuir efetivamente no processo de afirmação de identidades e de direitos de cidadania desses segmentos sociais excluídos ou ocultados na história oficial, especialmente levando-se em conta a perspectiva de François Dosse, em "O método histórico e os vestígios memoriais": "A história não tem mais sentido, mas o luto das visões teleológicas pode transformar-se numa chance para revisitar, a partir do passado, os múltiplos possíveis do presente, a fim de pensar o mundo de amanhã". (DOSSE, 2002, p. 407).

Nessa mesma linha, Carmen Lúcia Vidal Pérez, ao discutir "O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores", traz subsídios importantes nessa discussão:

> Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite re-significar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. [...]
> São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem às múltiplas formas de resistência [...] que, fundadas no inconformismo e na indignação perante o que existe, expressam as lutas dos diferentes agentes (pessoas e grupos sociais) pela superação e transformação de suas condições de existência. (PÉREZ, 2003, p. 5).

Como já comentado anteriormente, a escassez de registros e de informações tem levado a grande valorização da memória e, por conseguinte, da sua captação por meio da história oral, que traz à tona o

percurso histórico de grupos marginalizados com elementos fundamentais para a construção das identidades. A rememoração das experiências vividas, por quem rememora ou por seus ancestrais, por vezes dolorida, contribui para a elaboração de novos significados no cotidiano das pessoas e dos grupos. Entendendo que a história oral é construída em torno de pessoas, não só as das elites, mas, principalmente as das camadas populares, é possível ampliar substancialmente a visão do passado e do presente, a partir dos depoimentos tanto das lideranças, como da maioria anônima da população.

A complexidade dos processos que envolvem a memória, especialmente a dicotomia lembranças-esquecimentos, exige conhecimentos multidisciplinares de quem com ela trabalha nas áreas das ciências biológicas, humanas e sociais. Edgar Morin, ao discutir "as cegueiras do conhecimento", trata da memória associada aos "erros mentais":

> A própria memória é também fonte de erros inúmeros. A memória, não-regenerada pela rememoração, tende a degradar-se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la. Nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convém e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, [...]. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes. Existem, às vezes, falsas lembranças que julgamos ter vivido, assim como recordações recalcadas a tal ponto que acreditamos jamais as ter vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões. (MORIN, 2001, p. 21-22)

Essa valorização da memória, aqui ressaltada, não significa ausência de crítica, ou a criação de um caminho automático de inversão, na substituição dos heróis da classe dominante pelos da classe dominada, usando as informações da memória para inverter/subverter as dos documentos, mas da construção de uma história com olhares e perspectivas multifacetadas.

Acesso às fontes documentais e o controle da informação pelo Estado

Considerando os documentos de arquivo como um dos suportes materiais da memória, e os arquivos como "conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos" (Lei Nº 8.159/1991, Art. 1º), a questão do controle e acesso a documentos e arquivos regulamentado pelo Estado, torna-se componente da maior relevância para o exercício da cidadania.

A partir de diversas iniciativas e práticas, pode-se afirmar que a legislação brasileira trata da questão arquivística de forma relevante, porém a eficácia é questionável. Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil definiu princípios relativos à acessibilidade e preservação dos documentos, especialmente nos incisos XIV e XXXIII do artigo 5º e no artigo 216, inciso IV, parágrafos 1º e 2º:

> Art. 5º [...]
> XIV – é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional; [...]
> XXXIII – todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob a pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado; [...]
> Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...]
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; [...] (grifo nosso).
> § 1º – O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento

> e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.
> § 2º – *Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.* (grifo nosso). (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Lei n° 8.159, de 08.01.1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados, detalhou as questões de preservação e acesso, das quais ressaltamos dois artigos:

> Art. 1° – É dever do poder público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação. [...]
> Art. 25 – Ficará sujeito à responsabilidade penal, civil e administrativa, na forma da legislação em vigor, aquele que desfigurar ou destruir documentos de valor permanente ou considerado como de interesse público e social.

Comparando a Lei de Arquivos com a Constituição, destacam-se a retomada da questão relativa à proteção do patrimônio arquivístico, embora não se faça referência à co-responsabilidade da comunidade, bem como a explicitação da possibilidade de punição para infratores. Muitos dos gestores públicos poderiam ser enquadrados como infratores, com raras exceções. Colocar a documentação em depósitos sem condições mínimas de conservação, sujeitos à infestação de ratos e insetos, com alto grau de umidade, com temperaturas elevadas, entre outras atitudes similares, podem caracterizar uma política de destruição deliberada de documentos de valor permanente.

Após algumas iniciativas isoladas nas décadas de 1950 e 1970, a de 1990 caracteriza-se pela intensa criação de normas e a institucionalização de uma política arquivística. Contudo, não têm sido suficientes para produzir os efeitos esperados ou uma mudança efetiva no sentido da preservação documental em nosso país. São raros os municípios e estados que possuem arquivos institucionalizados e funcionando. Essa situação deve-se, em grande parte, à fragilidade do sistema nacional de arquivos estaduais, que não exerce o papel de pólo dinamizador colaborando

na definição e implementação de políticas públicas, nos diversos níveis federal, estadual e municipal.

O direito constitucional de acesso à informação só poderá ser exercido se os arquivos estiverem organizados e abertos ao público, contribuindo tanto para o resgate da história como para a transparência administrativa.

O processo de regulamentação da legislação arquivística ainda não se completou quer por falta de instrumentos, de vontade política ou mesmo de controle social. Um dos passos para dar início a um processo de transformação está na compreensão de que os documentos produzidos pela administração pública, pelo legislativo, pelo judiciário e por outras instituições da sociedade fazem parte do patrimônio cultural da comunidade.

Falta a conscientização dos dirigentes dos órgãos públicos e da própria sociedade civil no sentido de entenderem o arquivo como um fator de cidadania, de utilidade pública, de identidade local.

Sem as condições mínimas para o seu funcionamento, o arquivo não exerce o seu papel de testemunhar a prática administrativa na condução dos negócios da municipalidade [...], de fornecer as provas de direito dos cidadãos [...], de subsidiar o processo decisório, de contribuir para o resgate das raízes históricas da comunidade (CAMARGO e MACHADO, 1990, p. 9). Ou seja, os arquivos permanentes locais precisam contribuir na definição de políticas públicas, retratando as demandas sociais, os problemas técnicos enfrentados anteriormente, bem como conquistar a confiança e apoio da comunidade, cujo passado está inscrito entre os registros que ali se encontram.

No que tange à regulamentação do acesso à documentação, a Lei N. 8.159/1991, citada anteriormente, afirma em seu artigo 22 que "É assegurado o direito de acesso pleno aos documentos públicos," para, em seguida, apresentar no artigo 23 que "Decreto fixará as categorias de sigilo que deverão ser obedecidas pelos órgãos públicos na classificação dos documentos por eles produzidos". A partir daí, pode-se inferir que o "acesso pleno" é prioridade, para em seguida fixarem-se as exceções, com as restrições. Vale apresentar os parágrafos deste artigo 23:

> § 1° – Os documentos cuja divulgação ponha em risco a segurança da sociedade e do Estado, bem como aqueles

> necessários ao resguardo da inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas são originalmente sigilosos.
> § 2° – O acesso aos documentos sigilosos referentes à segurança da sociedade e do Estado será restrito por um prazo máximo de 30 (trinta) anos, a contar da data de sua produção, podendo esse prazo ser prorrogado, por uma única vez, por igual período.
> § 3° – O acesso aos documentos sigilosos referentes à honra e a imagem das pessoas será restrito por um prazo máximo de 100 (cem) anos, a contar da data de sua produção.

Esta lei e demais decretos brasileiros, com exceção do Decreto n. 4.553, de 27 de dezembro de 2002[4], estão consoantes com a tendência internacional predominante, que é favorável à diminuição dos segredos de Estado e, ao mesmo tempo, maior restrição de acesso aos documentos referentes à privacidade do cidadão. (COSTA, 2003).

Na linha de regulamentação de direitos individuais, vale destacar a Lei Nº 9.507, de 12 de novembro de 1997, que trata do direito de acesso a informações e do disciplinamento do rito processual do *habeas data*. Segundo o Art. 7º da referida lei, *habeas data* será concedido com os seguintes fins:

> I – para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registro ou banco de dados de entidades governamentais ou de caráter público;
> II – para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo;
> III – para a anotação nos assentamentos do interessado, de contestação ou explicação sobre dado verdadeiro mas justificável e que esteja sob pendência judicial ou amigável.

Para se ter uma idéia da legislação brasileira recente quanto ao acesso a documentos, o quadro abaixo demonstra a comparação entre os prazos de sigilo, definidos pós-Constituição de 1988:

---

4 Este Decreto ampliou os prazos dos documentos públicos sigilosos e a renovação indefinida da classificação para os documentos ultra-secretos. Revogado pelo decreto Nº 5.301, de 9 de dezembro de 2004.

Categorias de Sigilo e Prazos de Classificação

CATEGORIAS	1997	2002	2004
Ultra-secreto	Máximo de 30 anos (renovável por igual período)	Máximo de 50 anos (renovável indefinidamente)	Máximo de 30 anos (renovável por igual período)
Secreto	Máximo de 20 anos (idem)	Máximo de 30 anos (renovável por igual período)	Máximo de 20 anos (idem)
Confidencial	Máximo de 10 anos (idem)	Máximo de 20 anos (idem)	Máximo de 10 anos (idem)
Reservado	Máximo de 5 anos (idem)	Máximo de 10 anos (idem)	Máximo de 5 anos (idem)

Fonte: Decretos 2.134/1997, 4.553/2002, 5.301/2004.

Embora o Decreto de 2004 corrija o retrocesso ocorrido em 2002, retomando os prazos de 1997, ele termina por conferir à Comissão de Averiguação e Análise de Informações Sigilosas5 poderes excepcionais tanto de ampliar o prazo de sigilo como para antecipar o acesso, desde que provocada, justificadamente, por autoridade competente ou pessoa interessada:

> Art. 5º – A autoridade competente para classificar o documento público no mais alto grau de sigilo poderá, após vencido o prazo ou sua prorrogação, previstos no § 2º do art. 23 da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, provocar, de modo justificado, a manifestação da Comissão de Averiguação e Análise de Informações Sigilosas para que avalie, previamente a qualquer divulgação, se o acesso ao documento acarretará dano à segurança da sociedade e do Estado.
> § 1º – A decisão de ressalva de acesso a documento público classificado no mais alto grau de sigilo poderá ser revista, a qualquer tempo, pela Comissão de Averiguação e Análise de Informações Sigilosas, após provocação de pessoa que demonstre possuir efetivo interesse no acesso à informação nele contida.

5 Essa Comissão tem seu papel reforçado na Lei 11.111, de 05/05/2005, que regulamenta a parte final do disposto no inciso XXXIII do caput do Art. 5º da Constituição Federal e dá outras providências.

Vale ressaltar que essa legislação, com seus avanços e limites, está posta na conjuntura democrática, com base no que preconiza o Art. 5º, Incisos XIV e XXXIII, da Constituição de 1988, quanto ao direito à informação. Fica patente que a correlação das forças conservadoras e democráticas, na elaboração de legislação sobre a temática em tela, não demonstra a supremacia de nenhuma delas, a exemplo do avanço com a revogação do restritivo decreto de 2002, mas trouxe consigo a criação de uma comissão com amplos poderes de restrição, altamente criticada pelos movimentos de Direitos Humanos.

De modo geral, os decretos anteriores[6] tratam da "Salvaguarda de Assuntos Sigilosos, tendo em vista sua adequada proteção, particularmente no que diz respeito ao recebimento, manuseio, segurança e difusão de documentos considerados sigilosos" (Decreto nº 60.417, de 11/03/1967, Art. 1º). Os seus itens que dizem respeito à difusão e ao acesso, tratam da concessão de Credencial de Segurança, com vistas a expedição, tramitação e acesso interno dos documentos. Ao longo do tempo, de 1967 até a atualidade, a terminologia – Ultra-secreto, Secreto, Confidencial e Reservado, se mantém nos marcos legais.

Apesar do reconhecimento dos avanços, a crítica às limitações desse processo, iniciado com a Lei da Anistia, está posta, especialmente pelos que militam nos movimentos de Direitos Humanos, ou estão envolvidos emocionalmente com os acontecimentos e a repressão impetrada no período da Ditadura. Como exemplo dessa situação, destaca-se a reflexão de Jessie Jane Vieira de Sousa[7] sobre a política de esquecimento em curso:

Na perspectiva daqueles que não se submeteram a esta política de esquecimento, tão claramente enunciada na chamada Lei de Anistia, o importante não é simplesmente remontar as condições históricas daquele período, mas entender como a questão da memória, do passado e do futuro se coloca em uma sociedade latino-americana, em especial a brasileira,

6 Decretos nº 27.583, de 14/12/1949; nº 27.930, de 27/03/1950; nº 60.417, de 11/03/1967; nº 69.534, de 11/11/1971; nº 79.099, de 06/01/1977; e, nº 99.347, de 26/06/1990.

7 Jessie Jane Vieira de Sousa, historiadora, que sofreu com a repressão da Ditadura Militar, envolvendo tanto ela como vários familiares, participou do movimento Tortura Nunca Mais.

onde as disputas sociais parecem sempre terminar em pactos que trazem como pressuposto o silêncio sobre o passado.

Embora, para alguns, esse período pareça se colocar com algo distante e sem rebatimento no presente, algumas ações têm demonstrado o sentido inverso. É o caso da destruição de documentos referentes ao período da Ditadura sob a guarda de órgãos federais, a exemplo do ocorrido recentemente em uma Base Aérea em Salvador-BA, ou do descaso com os acervos documentais das Delegacias de Ordem Política e Social – DOPS nos estados da federação.8

Nesse sentido, Hannah Arendt, em sua obra Entre o passado e o futuro, tratando da reescrita da história, destaca que a exclusão deliberada de determinados acontecimentos dificulta tanto a compreensão do presente como pensar o futuro. Daí a relevância da memória e daqueles que não se submetem ao silêncio imposto:

> O que se acha em jogo é a sobrevivência, a perseverança na existência (in suo esse perseverare) e nenhum mundo humano destinado a perdurar após o curto período de vida dos mortais seria capaz de sobreviver sem que os homens estivessem propensos a fazer aquilo que Heródoto foi o primeiro a empreender conscientemente – a saber, *légein ta eónta*, dizer o que é. Nenhuma permanência, nenhuma perseverança da existência podem ser concebidas sem homens decididos a testemunhar aquilo que é e que lhes aparece porque é. (ARENDT, 1988, p. 285)

Celso Lafer contribui nessa discussão, na sua apresentação da obra supracitada, quando comenta a importância das relações entre o passado e o presente para a ação política contemporânea, com as limitações que alguns elementos de persuasão e violência impõem ao processo. Destaca, também, a importância "de alguns mecanismos de defesa da verdade factual, criados pelas sociedades modernas, fora do seu sistema político, mas indispensável para a sua sobrevivência, como a universidade autônoma e o judiciário independente". (LAFER, 1988, p. 20).

8 São poucos os arquivos estaduais, dentre os quais se destacam os do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, que receberam os acervos do DOPS e outros órgãos de segurança e estão trabalhando nos processos de preservação, organização e disponibilização à comunidade.

Sem dúvida, o papel desempenhado por órgãos do próprio governo federal, ao lado dos movimentos de Direitos Humanos, está sendo fundamental para a preservação da memória desse período, subsidiando, inclusive, a discussão não mais da segurança nacional nos moldes da Ditadura Militar, mas da violência institucionalizada atualmente em curso nos presídios e frente a amplos segmentos da população pobre.

Pensando na dimensão que a memória e os registros documentais têm na construção do presente e do futuro, podendo contribuir para romper com os processos de resignação diante das injustiças sociais e da violação de direitos, a questão do acesso à informação e aos documentos não se restringe à discussão do arcabouço normativo. Faz-se necessária a implementação de políticas públicas que propiciem não só controle das ações do Estado pelos cidadãos e sua necessária transparência, mas que fomentem outros elementos vinculados aos territórios da identidade individual e coletiva. Jardim comenta que, embora a transparência informacional do Estado esteja prevista nos princípios constitucionais de 1988, a opacidade informacional permaneceu como uma marca na história do Estado brasileiro, ou seja,

> a opacidade constitui uma das suas características estruturais, expressa tanto em conjunturas de governos autoritários como naqueles de teores democráticos. A opacidade informacional não é uma questão de governo. Trata-se de um atributo do Estado e um tributo pago pela sociedade civil. (JARDIM, 1999, p. 197)

Este autor também reforça o debate sobre o silêncio que envolve a gestão da informação no Brasil, sem o espaço merecido na agenda das políticas públicas, bem como ignorada pela sociedade civil.

> O capital informacional do Estado não se exerce, no caso brasileiro, exclusivamente pelo seu uso. O não-uso dos arquivos públicos, em decorrência da opacização, contribui como tal para a violência simbólica do Estado. Sem uma profunda politização da situação dos arquivos públicos do país pelo conjunto de atores a eles relacionados, dentro e fora do aparelho de Estado, a tendência é a perpetuação e naturalização das condições que os remetem ao lócus periférico onde se encontram. (JARDIM, 1999, p. 200)

Apesar das marcas profundas deixadas não só pelo período da Ditadura Militar, mas ao longo da história da exclusão no Brasil, é possível engendrar novas práticas emancipatórias, fundamentadas na solidariedade e na possibilidade de visibilidade aos silenciados. Tudo isso com base na esperança, segundo o sentido apontado por Boaventura de Sousa Santos:

> Recuperar a esperança é alterar o estatuto da espera. Tornando-a mais ativa e ambígua. A utopia é assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera não em geral, mas no lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorrem efetivamente. É este realismo utópico que preside as iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo um pouco, por toda parte, alternativas locais que tornam possíveis uma vida digna e decente (SANTOS, 2000, p. 35).

Para além das questões supra mencionadas, outras referentes à documentação preservada e à crítica documental não podem ser esquecidas. Por um lado, o documento, ao ser produzido, carrega a marca do autor e do contexto histórico e, por outro, as instituições ou pessoas preocupam-se com a imagem que pretendem guardar para a posteridade, com raras exceções. As intempéries, as imprevidências, o abandono ou descarte criminoso da documentação, que destroem os suportes materiais da memória, não acontecem ao acaso (ou o conhecido "pente fino" na documentação). Segundo Marc Bloch (2001, p. 83):

> A despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios de técnicos, tocam eles mesmos, no mais íntimo da vida do passado, pois o que

> se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações.

O contexto atual de globalização e de avanços tecnológicos impõe novas preocupações aos arquivistas. Edgar de Decca, em seu texto "Memória e Cidadania", ressalta a influência e os efeitos do processo de mundialização nos arquivos, com a ruptura da memória e identidade, gerando

> novos suportes da memória, onde grupos e minorias organizam, sistematicamente os seus arquivos e mantêm sua preservação por meio de uma organização constante de celebrações e outros rituais, [...] [ou o] esforço de tudo arquivar, que se tornou uma verdadeira obsessão da sociedade contemporânea, parece animar os grupos minoritários. (DE DECCA, 1992, p. 130, 133 e 134).

As transformações no espaço da memória coletiva, na produção de lugares de memória e nos suportes documentais atingem os mais diversos espaços, contudo, o reforço aos arquivos não se faz sentir na mesma dimensão. Por um lado, a desorganização dos documentos históricos é sentida em todo o país, com raras exceções; por outro, a adoção das novas tecnologias da informação e comunicação, na gestão administrativa das empresas e órgãos públicos, carece de medidas urgentes quanto à preservação, segurança e acesso futuro, além das medidas já em andamento referentes à valoração jurídica da documentação eletrônica.

No sentido de ampliar o uso social dos arquivos, as novas tecnologias podem se constituir em forte aliado na democratização da informação, embora não livres de algumas limitações. Apesar das perspectivas promissoras, as novas tecnologias da informação e comunicação, as TIC's, não podem ser consideradas como uma panacéia. Novos problemas são postos ao lado dos já conhecidos. A racionalização no fluxo, na produção, na avaliação e no acesso está posta independente do suporte da informação.

Por fim, ressaltamos que a coexistência destas situações na gestão documental (arquivos correntes e intermediários) e nos arquivos permanentes exige a definição de políticas públicas que levem em conta a complexidade dessas questões.

Considerações finais

Atualmente, está ocorrendo um amplo movimento de criação de grupos de interesse, cada um lutando por seu espaço e afirmação, levando a uma construção de identidades que buscam homogeneizar as diferenças internas a cada grupo ao mesmo tempo em que o diferencia dos demais. Surgem agrupamentos marcados pelas questões de gênero, etnia, faixa etária, condição sexual, entre outras referências, ora isoladas, ora se entrecruzando. Inicialmente, surgiram como grupos mais abrangentes – mulheres, homossexuais, negros – agora se tem mulheres negras, mulheres homossexuais negras.

Na busca de afirmação dos seus direitos e identidade, esses grupos têm procurado as raízes históricas nas tradicionais fontes documentais impressas, mas, sobretudo, nas fontes construídas pela história oral, a partir dos recursos memorialistas que desnudam as violações sofridas ou em curso, as lutas pessoais e coletivas empreendidas, enfim, que fazem aflorar sentimentos que elevam a auto-estima.

As relações entre a construção da memória e esse processo de afirmação dos grupos pode ser elemento fundamental nas propostas de educação em direitos humanos, nos mais diversos aspectos previstos no PNEDH. Todavia, vale ressaltar que esse processo educacional, enriquecido por essa relação entre memória de grupos sociais e Direitos Humanos, deve se colocar não só no trabalho diretamente com esses grupos, mas como ação mais ampla, voltada para todos os demais, identificados ou não, com a causa, pois só assim poder-se-á combater as práticas discriminatórias, preconceituosas, homofóbicas, entre outras de igual natureza na sociedade.

Pensar a educação em Direitos Humanos no contexto de um projeto educativo emancipatório significa buscar respaldo em práticas que privilegiam a transversalidade com as mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, recuperar os vestígios memoriais[9] das camadas populares na construção da história nacional e a memória das violações aos Direitos Humanos, fazer valer o direito à informação, e conceber a documentação

9 François Dosse comenta o desmoronamento do paradigma estruturalista na década de 1980 e a construção de novos paradigmas, entre eles os que levam a sério as competências das pessoas comuns. (2002, p. 398)

e os arquivos a serviço dos Direitos individuais e coletivos aparecem como elementos fundamentais na construção de um novo patamar cultural nas esferas públicas e da sociedade civil brasileira.

Além dos valores intrínsecos à educação em Direitos Humanos, a sua transversalidade poderá ser útil não só para atingir os seus fins, para contribuir com as áreas com que se relaciona, a exemplo da História, com possibilidades de contribuir no processo de desmistificação da história oficial, instituindo novos parâmetros na relação entre incluídos e excluídos, assumindo-se que "devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens" (LE GOFF, 1996, p. 477).

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

________. **Decreto nº 27.583, de 14/12/1949**. Aprova o regulamento para a salvaguarda das informações que interessam a segurança nacional. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto nº 27.930, de 27/03/1950**. Dispõe sobre a aplicação do Decreto 27.583 de 14 de dezembro de 1949. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto nº 60.417, de 11/03/1967**. Aprova regulamento para Salvaguarda de Assuntos Sigilosos. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto nº 69.534, de 11/11/1971**. Altera dispositivos do Regulamento para a Salvaguarda de Assuntos. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto nº 79.099, de 06/01/1977**. Aprova o regulamento para salvaguarda de assuntos sigilosos. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto nº 99.347, de 26/06/1990**. Modifica o artigo 6 do decreto 79.099, de 06 janeiro de 1.977, relativo a salvaguarda de assuntos sigilosos. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto n° 2.134, de 24/01/1997**. Regulamenta o art. 23 da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto nº 2.942, de 18/01/1999**. Regulamenta os arts. 7o, 11 e 16 da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto n° 4.553, de 27/12/2002**. Dispõe sobre a salvaguarda de dados, informações, documentos e materiais sigilosos de interesse da segurança da sociedade e do Estado, no âmbito da Administração Pública Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Decreto 5.301, de 9/12/2004**. Regulamenta o disposto na Medida Provisória no 228, de 9 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a ressalva prevista na parte final do disposto no inciso XXXIII do art. 5o da Constituição, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________. **Lei nº 6.683, de 28/08/1979**. Concede anistia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________. **Lei nº 8.159, de 8/01/1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________.**Lei nº 9.140 de 04/12/1995**. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e da outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________. **Lei nº 9.507, de 12/11/1997**. Regula o direito de acesso a informações e disciplina o rito processual do habeas data. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________. **Lei nº 10.536, de 14/08/2002**. Altera dispositivos da Lei 9.140, de 4 de dezembro de 1995, que reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou de acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e da outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

________. **Lei nº 10.875, 1º/06/2004**. Altera dispositivos da Lei 9.140, de 4 de dezembro de 1995, que reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; MACHADO, Helena Corrêa. **Diretrizes para a modernização dos arquivos municipais**. São Paulo: Associação dos Arquivos Brasileiros/CENADEM, 1990.

COSTA, Célia Maria Leite. **Acesso à informação nos arquivos brasileiros**: retomando a questão. CPDOC/FGV. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 32, 2003. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/358.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948.

DE DECCA, Edgar S. Memória e Cidadania. In: SÃO PAULO. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992.

DOSSE, François. O método histórico e os vestígios memoriais. In: MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. A organização de arquivos e a construção da memória. **Saeculum**. Revista do Departamento de História, João Pessoa, v.1, jul./dez. 1995, p. 50-58.

FONSECA, Maria Odila. **O Direito à Informação**. Arquivo e História. Revista do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, n. 2, out. 1996. p. 17-32.

JARDIM, José Maria. **Transparência e Opacidade do Estado no Brasil**: usos e desusos da informação governamental. Niterói: EdUFF, 1999.

LAFER, Celso. Da dignidade política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 9-27.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1994.

LOPES, Luis Carlos. **A informação e os arquivos**. Teorias e práticas. Niterói, EDUFF; São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v.34, p.9-23. 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos. Acesso em: 05 jun. 2007.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/ revista/arq/43.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Recuperar a Memória, Fazer História. **Debates Regionais**. Fazer História: (Des)construção e (In)certeza. João Pessoa: NDIHR/ANPUH, n. 3, 2° semestre de 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da Experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SOUSA, Jessie Jane Vieira de. **Memória e esquecimento**: artimanhas da História. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/edh>. Acesso em: 10 mai. 2007.

3 - Memória, verdade e educação em direitos humanos

Marco Antônio Rodrigues Barbosa

Introdução

A memória, por ser registro de fato ou acontecimento histórico e mesmo psicológico, individual e coletivo, exerce função primordial na evolução das relações humanas: é a base sobre a qual a sociedade pode afirmar, redefinir e transformar os seus valores e ações. Por isso, ao suscitar a memória, é imprescindível analisar a história e as características psicológicas que conformam o processo de constituição da identidade de um povo, a qual pressupõe, por sua vez, a imagem que se tem de si e da coletividade da qual se faz parte.

Resgatar a memória consiste, portanto, em elucidar o que é inconsciente e irracional, passando-os à consciência para transcendê-los. Ainda que nefasta e resultado de atrocidades humanas, segundo Antônio Cândido, em sua análise sobre a literatura, "(...) é ela (a memória), não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós" (CÂNDIDO, 2006).

Não se trata, com efeito, de alterar o que é fato consumado: as experiências negativas são um instrumento útil à redefinição de valores. Trata-se, sim, de empreender a tarefa, individual e coletiva, de resgatar a memória e de revelá-la, tal e como ela é, a fim de não se repetirem os mesmos erros anteriores. E isto cabe à sociedade como um todo, a cada um de seus membros, e, sobretudo, aos educadores em seus respectivos espaços de atuação. Essa é a contribuição essencial para a geração atual e o legado que se pode e se deve deixar às futuras gerações.

É no contexto dessas afirmativas que se insere a importância de reavivar a memória histórica relativa à ditadura militar, que vigorou no Brasil durante 21 anos. E existe essa necessidade premente de dar voz ao que ficou imanente e obscuro, submerso no ambiente de rivalidade entre as duas superpotências (União Soviética e Estados Unidos), que dividia o mundo em dois blocos, e da censura emanada pela Doutrina de Segurança Nacional.

É preciso que a geração atual e as futuras tenham plena consciência de que as ditaduras, qualquer que seja o pretexto de que se valham, são

muito parecidas: não toleram opositores, cerceiam as liberdades, censuram a imprensa, violam os direitos humanos, prendem, torturam e matam. É também fundamental que essas gerações formem a convicção inabalável de que o surgimento das ditaduras pode ter muitas causas e, entre elas, está quase sempre a descrença na democracia e a crença ilusória em promessas milagrosas.

Conforme expressou José Augusto Lindgren Alves (2007), “o restabelecimento do sistema democrático de direito – dos direitos políticos e a mobilização da sociedade na busca de novos padrões inspirados na ética - permitiu revelar a verdade”. Foi possível, assim, verificar com muito mais clareza o estado deplorável dos direitos humanos e o grau de ameaça que isso significa à instabilidade tanto doméstica quanto internacional.

Não se mostrou, na sua integralidade, entretanto, o que realmente se passou nesse período ditatorial. Resistências internas em abrir os arquivos da ditadura ainda continuam a existir e têm gerado controvérsias no âmbito do Estado. A solução desse quadro dependerá da perspicácia e da vontade política de equacionar esse impasse, porquanto inarredável como direito.

Ao se enfrentar o desafio atual de mitigação do passado e das presentes violações aos direitos humanos, é preciso passar da abstenção e da tolerância à atuação proativa: a educação em direitos humanos – formal e informal – passa indissociavelmente a exercer papel fundamental nesse processo. Segundo Maria Victoria Benevides (1998),

> a educação para a cidadania democrática consiste na formação de uma consciência ética que inclui tanto sentimento como a razão; passa pela conquista de corações e mentes, no sentido de mudar mentalidades, combater preconceitos, discriminações e enraizar hábitos e atitudes de reconhecimento da dignidade de todos, sejam diferentes ou divergentes; passa pelo aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de um grupo ao interesse geral, ao bem comum.

Evolução e situação dos direitos humanos

A consciência universal sobre a importância dos direitos humanos alcançou, hodiernamente, um patamar nunca antes atingido. Até então

não se proclamaram em tão alto e bom som esses direitos, embora com tantas definições quantas sejam as várias opiniões interpretativas.

Se os direitos humanos, em sua origem, têm um conteúdo individualista, dirigido essencialmente a respeitar a liberdade, a segurança e a integridade física do ser humano, de tal sorte que o Estado não interferisse na esfera da liberdade da pessoa humana, com o correr dos anos e como produto de novas exigências da vida em sociedade, esse conceito, paulatinamente, passou a integrar novas áreas de promoção e proteção sociais, podendo, nesse sentido, ser definido como:

> o conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, tornam concretas as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional (LUÑO, 1979, p. 43).

A esse propósito, a Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, consagrou a indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos, superando a dicotomia ideológica que separava os direitos civis e políticos dos econômicos, sociais e culturais, conforme a lógica da bipolaridade. Permitiu, ainda, a consolidação do marco internacional dos direitos humanos, sob um enfoque universal, ultrapassando as noções tradicionais de soberania e interesses e dando visibilidade às normas cogentes – tais como os Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em vigor a partir de 1976.

A vigência de um sistema internacional dos direitos humanos garantiu à humanidade a existência de valores transcendentes à vontade, criando tutela contra violações maciças desses direitos pelos Estados e também normas de ordem programática, a fim de conferir a aplicabilidade de seus princípios e seu pleno exercício. Tal sistema corresponderia atualmente à melhor tradução do que seja o bem comum. Segundo ensinamento de Fabio Konder Comparato (1989, p.45) "o bem comum, hoje, tem um nome: são os direitos humanos, cujo fundamento é, justamente, a igualdade absoluta de todos os homens, em sua comum condição de pessoas".

O povo, no exercício de seu poder soberano e cidadania, estabelece em que consiste o bem comum: deve realizar e promover a dignidade da pessoa humana (no sentido republicano, inciso III, do art. 1º, da Constituição Federal de 1988), esta considerada como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, do qual exsurgem todos os direitos humanos, ou todos os direitos fundamentais reconhecidos. Para Marçal Justen Filho, "(...) o princípio da dignidade humana desempenha em relação ao direito e ao Estado uma função que se poderia dizer transcendental. Equivale não apenas a afirmar que ocupa posição de superioridade quanto aos demais princípios e valores – o que significaria sua transcendência em relação aos demais."(JUSTEN FILHO, 2005, p.14).

Sobre a dignidade humana, asseverou Fábio Konder Comparato:

> O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser, cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a concepção de outros fins. É nisto que reside, em última análise, a dignidade humana (COMPARATO, p. 1998, p. 72-73).

Todavia, ao mesmo tempo em que atualmente se reconhecem os direitos humanos, se universaliza o seu sistema e se superam paulatinamente óbices ao seu exercício, eles, paradoxalmente, continuam sendo sistematicamente violados, apesar das mudanças políticas ocorridas especialmente no Brasil e do advento da democracia formal, que, embora negociada, parecia, a princípio, ter encerrado um ciclo de violências e aberto novos caminhos para o respeito àqueles direitos. E apesar da retomada da ordem democrática, os brasileiros assistem à contínua agressão a seres humanos sob a tutela do Estado e se vêem diante da dolorosa perda da memória do país.

A educação ética em direitos humanos

A tensão entre o crescente interesse pelos direitos humanos e sua reiterada violação impõem uma ação educativa permanente de valores

éticos e sempre fundamentada na verdade e na memória históricas, visando a contribuir à difusão desses direitos, à sua compreensão e à sua efetiva realização, em prol de todos os cidadãos e, especialmente, em prol dos pobres e excluídos socialmente, de sorte que estes possam modificar a situação que os oprime. Até porque, no Brasil, certamente não nos mesmos níveis ocorridos no período ditatorial, que são a marca registrada da ditadura, ainda se tortura e se mata sob a guarda do Estado – não os prisioneiros políticos, mas os cidadãos comuns, socialmente marginalizados.

Os direitos contidos na Declaração Universal e nos sistemas normativos, doméstico e internacional, relativos à matéria, são uma conquista da humanidade, que conclama uma luta contínua para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos. Para dar-lhes efetiva vigência, impõe-se a todos a responsabilidade – e, especialmente, aos integrantes das instituições escolares – de respeitá-los, praticá-los e divulgá-los.

> Nesse sentido, o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa deixou de ser um assunto restrito de especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público (CARVALHO, 2007).

Segundo J. M. Azanha (1995),

> sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino(...).

E como acrescenta outro estudioso:

> Uma escola é uma entidade social; não mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Trata-se, pois, da preparação de profissionais cujo trabalho será sempre ligado a uma instituição com práticas, valores e princípios sedimentados ao longo de sua existência histórica, na qual

> se forja um ethos que poderíamos denominar "mundo escolar" ou "vida escolar" (...) (CARVALHO, 2007).

E esse processo educativo deve ser interdisciplinar e permanente, tanto no âmbito informal quanto formal, desde o ensino fundamental ao superior, para tornar todos esses direitos realidade prática. Somente um compromisso social para dar efetividade aos direitos humanos e uma pedagogia ativa podem enfrentar a problemática da violência ainda existente, onde ainda vigoram flagelos, tais como o da tortura, o de um sistema carcerário iníquo, o do trabalho escravo e da pobreza.

Deve-se também contemplar a complementaridade entre a universidade pública e a rede pública, segundo estudo sobre educação e direitos humanos, realizado no âmbito da Faculdade de Educação da USP/SP. Esse estudo sugere que a aproximação entre esses dois setores

> deve fundar-se na co-responsabilização por um programa de formação continuada, do qual ambas as partes envolvidas podem se beneficiar. Não se trata, pois, nem de um programa que "leva produtos" intelectuais da universidade, nem de uma encomenda de "serviços"(CARVALHO, 2007).

Ressalte-se que o direito à educação é um *direito humano fundamental*, reconhecido como tal na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, art. 26) e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966, art. 13). Entre outros, figura, na Constituição Federal de 1988, como *direito social* (art. 6º) e, também, como *direito cultural* (art. 205 a 214). A Lei 9.394/96, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da ação educativa em nível nacional.

A educação ética nas escolas, ainda conforme leciona o Professor José Sergio Fonseca de Carvalho em excelente artigo por ele coordenado e constante desse livro, deve desenvolver-se com a observância de quatro princípios:

> (1) "o foco preferencial da formação continuada deve ser a cultura institucional e não a consciência individual do professor"; (2) "as atividades do programa visam antes a formação intelectual do Professor do que a difusão de recursos técnicos e de procedimentos de ensino"; (3) "as relações entre a universidade pública e a rede pública

> não devem ser concebidas como prestação de serviço (da primeira à Segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades"; e (4) "a educação em Direitos Humanos deve impregnar o cotidiano escolar por meio de sua tematização curricular e do fomento de práticas escolares em consonância curricular e do fomento de práticas escolares em consonância com seus princípios". (CARVALHO, 2007).

Acresce, ainda segundo o ensinamento desse eminente Professor, que essa educação ética deve desenvolver-se com base no "ideal de uma educação que se empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens" (CARVALHO, 2007) dando-se prioridade ao processo de conscientização, de forma que as pessoas compreendam que a liberdade de uns não é nada sem a liberdade de todos; a liberdade não é nada sem a igualdade; a igualdade deve estar no coração e na cabeça de cada um e não pode ser comprada ou imposta (RIBEIRO, 1981, p. 312-313).

Essa ação educativa deve ser promovida, nas escolas ou fora delas, no nosso entendimento, com estrita preservação da verdade e da memória, através da formação problematizadora em direitos humanos de educadores e educandos, baseada, fundamentalmente, na utilização de múltiplas formas, tais como publicações, teatro, vídeos, seminários, internet, debates, palestras, conferências e pesquisas, dando-se ênfase também à cultura institucional de sua formação continuada e ao fomento de práticas em consonância com os princípios já referidos. Ademais, repita-se: há de se visar à "formação intelectual do professor do que de recursos técnicos e procedimentos de ensino", criando-se "oportunidades de reflexão e compreensão de aspectos do mundo contemporâneo que têm profunda repercussão na tarefa educativa" (CARVALHO, 2007).

É preciso combater o processo de alienação e desconhecimento do passado. E a educação, inclusive a extra-curricular e extra-escolar, também consiste em um instrumento eficaz que, com a ajuda dos agentes-educadores, eruditos e não eruditos, possibilita aos setores populares descobrirem novas formas de luta e de resistência. Criam, com essa ajuda, outros meios de associacionismos como sindicatos, movimentos populares, associação de moradores. Esses grupos, por gerarem educadores entre as próprias pessoas do povo, promovem outras situações vivas de aprendizagem, conduzindo à participação e organização populares.

O desenvolvimento dessa ação educativa, com a preservação da verdade e da memória históricas, é imprescindível, pois, ainda hoje, países como o Brasil se defrontam com desdobramentos inaceitáveis e anacrônicos para o século XXI, consistente no modo comodista e ideológico de resolver as seqüelas causadas pela repressão desencadeada pelos governos da doutrina de *segurança nacional* – onde se forja a não revelação da verdade e se aceita a continuidade da violência em todos os seus aspectos.

A verdade e a memória no processo educativo

A restauração da memória das violências praticadas na ditadura militar é transcendente no tempo e no espaço: a repressão ainda vigora e continua a incidir, atualmente, sobre os integrantes das classes sociais menos favorecidas. Ela, aliás, é um ponto comum aos países latino-americanos, vítimas da Doutrina de Segurança Nacional, com mais ou menos intensidade no Brasil. Contudo, vigora com formas bastante semelhantes, na medida em que os golpes militares, que se abateram, nos anos 1960 e 1970, como um pesadelo sustentado na ideologia da *segurança nacional,* estabeleceram o regime de terror, do medo que segrega, angustia e paralisa o ser humano, despojando-o do sagrado direito de ser livre, e, pior, permitindo uma violência inusitada do Estado, praticada por forças policiais e milícias privadas.

Consterna e admira a persistência, ainda hoje, da tentativa da desconstituição da memória, através de um discurso conservador – procedimento, este sim, deseducativo e contrário aos valores éticos e aos direitos humanos –, sobretudo em parte da chamada classe política, onde, essencialmente, deveria prevalecer o compromisso com a dignidade da pessoa humana e com a verdade. Até porque o homem público não deve e não pode se eximir da verdade, nem pode cultivar o segredo.

Entretanto, infelizmente, constata-se aí, como ensina Hannah Arendt, (2006) que verdade e política não se dão bem uma com a outra: na política, tudo deveria necessariamente depender da conduta pública e da consciência de que o compromisso com a verdade é um direito que deve ser considerado como sagrado, como forma de fazer prevalecer a dignidade humana e a justiça.

Em excelente tese de doutorado, Paulo de Tarso Dias Klautau Filho ensina que a publicidade constitui a garantia certa da moralidade da ação, porque a declaração pública de uma ação injusta a torna por si mesma impraticável. Para ele, a publicidade tem a dupla função de revelar a injustiça da ação e de torná-la impraticável. É a verdade, advinda da publicidade, que impede a injustiça. Como tal, trata-se de uma exigência necessária para tornar possível uma prática política adequada aos ditames da moral e à prevalência da dignidade da pessoa humana, esta considerada como o vetor essencial para a definição do bem comum do povo, como o núcleo essencial do qual emanam todos os direitos humanos, ou todos os direitos fundamentais reconhecidos na Constituição (KLAUTAU FILHO, 2006).

Contraditoriamente, há um espantoso e persistente discurso de parte significativa da mídia que erige no antagonismo aos direitos humanos um dos seus pilares de sustentação. Cada vez mais, a exemplo do que ocorria nos idos da ditadura, despem-se as máscaras e clamam-se por ações duras, repressivas, defendendo-as ou justificando-as, bem como os assassinatos e torturas contra despossuídos, marginalizados e miseráveis do país.

Esse desprezo aos direitos humanos demonstra a fragilidade da memória coletiva das lutas pela democracia no Brasil. Ainda que a transição política tenha ocorrido, embora sem a efetiva punição dos assassinos e torturadores, não se justifica essa proeminência crescente desse discurso, que tem em sua origem protagonistas e apoiadores do regime militar e que, infelizmente, ganha até mesmo segmentos políticos e profissionais que haviam sido vítimas da violência repressiva.

No Brasil, após passadas mais de duas décadas do término do regime autoritário, ainda não se restaurou por inteiro a verdade, não se revelou plenamente o conteúdo da memória, fundamental para a ação educativa permanente em direitos humanos, apesar de existência de iniciativas, tais como o *Projeto Brasil Nunca Mais*, coordenado pela Arquidiocese de São Paulo, que revelou depoimentos de presos perante a Justiça Militar, em processos políticos que tramitaram entre abril de 1964 e março de 1979, bem como o livro *Direito à Memória e à Verdade*, recém-lançado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Tanto assim é que ainda não foram totalmente disponibilizados a qualquer cidadão os assim chamados *arquivos da ditadura*, o que impede a consolidação da memória, como um processo educativo imprescindível, viola preceitos básicos de direitos

fundamentais e ignora os anseios da cidadania pela construção de uma memória coletiva e pelo acesso a informações estruturais para as vidas individuais de milhares de cidadãos brasileiros.

Conclusão

A reconstituição da memória, fundada na verdade, é, portanto, um instrumento necessário e inafastável. Ela é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, na medida em que é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. As coisas realmente passam e não conseguimos recuperá-las, se não houver um compromisso de preservação da memória, através de um processo educativo interdisciplinar que vise ao aperfeiçoamento intelectual dos professores de qualquer disciplina, com base em princípios e valores éticos e que objetive também o fortalecimento das instituições e iniciativas de ensino, formais ou informais, vislumbrando-se, no primeiro aspecto, a complementaridade entre universidade pública, a rede pública e particular de ensino, tanto em nível primário quanto secundário.

Segundo Norberto Bobbio, (1997,.p 53-54)

> O grande patrimônio do ser humano está no mundo maravilhoso da memória, fonte inesgotável de reflexões sobre nós mesmos, sobre o universo em que vivemos, sobre as pessoas e os acontecimentos que, ao longo do caminho, atraíram nossa atenção" (...) "O mundo do passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade (...)"

Eis aí a relação essencial entre verdade, memória e educação em direitos humanos, sendo imperioso ressaltar que a restauração da verdade é necessária para a perpetuação da memória. Para tanto, importa em desvendar, esclarecer, lembrar. Urge que assim seja, como um ato histórico, como uma homenagem aos que tombaram e deram suas vidas pela democracia, como um processo educativo em direitos humanos.

Para os gregos, um homem morre quando o esquecem e vive quando o lembram. Ter acesso à verdade, preservá-la e formar a memória histórica

coletiva são atitudes indispensáveis, como ponto de partida e de chegada em uma educação em direitos humanos. É a verdadeira forma de redefinir o passado, refletir o presente e projetar o futuro. Lembrar, desvendar e esclarecer são anseios da cidadania, afinal somos aquilo que lembramos, não para alimentar o ódio e a raiva, mas para ter consciência e para criar uma racionalidade capaz de sublimar a tragédia que é a bestialidade da violência.

Referências

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os Direitos Humanos como tema global.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

AZANHA, J.M. **Educação**: Temas Polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BENEVIDES, Maria Victoria, Democracia de iguais, mas diferentes In BORBA, Ângela et alli (orgs.). **Mulher e Política.** Gênero e Feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 137- 152. Também disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/mariavictoria/mariavitoria_democraciaiguais.html e http://www2.fpa.org.br/portal/modules/ wfdownloads/viewcat.php?op=&cid=63>. Acesso em: 2007.

BOBBIO, Norberto. **O Tempo da Memória**. De senectude e outros escritos autobiográficos. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus; 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos, 1750-1880. 10 ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis: Voses, 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (coord..) Uma idéia em formação continuada em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007.

COMPARATO, Fabio Konder. **Para viver a democracia.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

________. Fábio Konder, Fundamentos dos Direitos Humanos. In MARCÍLIO , Maria Luiza e PUSSOLI, Lafaiete (orgs.) **Cultura dos Direitos Humanos**. São Paulo: LTr, 1998. p. 53-74.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de Direito Administrativo.** São Paulo: Saraiva, 2005.

KLAUTAU FILHO, Paulo de Tarso Dias. **O Princípio da Veracidade e o Direito à Verdade do Cidadão Perante o Poder Público**. 2006, Tese (Doutorado em Direito). Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2006.

LUÑO, Antonio Enrique Pérez. **Los derechos humanos: significación, estatuto jurídico y sistema**. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1979.

RIBEIRO, João Ubaldo, **Política**: quem manda, por que manda, como manda. Ensaios. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

4 - Sujeito de direitos humanos:
questões abertas e em construção

Paulo César Carbonari

Sujeito de direitos humanos é uma questão aberta e que pode ser abordada com diversos olhares. Este ensaio se concentra na perspectiva ético-filosófica, auxiliada por complementações de outros saberes. Faz a apresentação de temas com os quais nossa militância em direitos humanos se depara cotidianamente e que nossa reflexão filosófica procura sistematizar. O itinerário parte da apresentação de traços da problemática da crise do sujeito; segue com a construção de certa noção de sujeito de direitos e; conclui indicando as conseqüências dos dois primeiros momentos para a educação em direitos humanos. Espera-se indicar questões fundamentais, sem a pretensão de serem únicas. Por isso, o texto não se encerra em si mesmo, abre-se ao debate como construção.

Problemática: a crise do sujeito

A noção de sujeito construída sobre a base da idéia de indivíduo, herança da modernidade, está em crise. A crise não significa que sujeito é um tema que deixou de ter sentido ou que está interditado. A crise é produtiva, pois aponta para a possibilidade de superação de abstrações contidas nesta noção e aponta para a possibilidade de construção de uma nova subjetividade. Compreender a crise do sujeito à luz dos direitos humanos é o intento deste ensaio que procura circunscrever esta problemática que se apresenta como perplexidade,[1] como geradora de reflexão, transitiva. A indicação da problemática será dividida em dois momentos: no primeiro,

1 Perplexidade é, como nos informa a semântica, aquele estado no qual está-se atônito, espantado, confuso, irresoluto. A etimologia mostra que o radical da palavra está no verbo latino *plicare*, que significa dobrar, tendo como prefixo *per,* através de. Com estes auxílios, podemos dizer que a perplexidade é o estado à espreita de explicação, de resolução. É aberto ao posicionamento tanto intelectual quanto prático: sem perplexidade, sem ficar atônito, sem se espantar com a vitimização, o caminho é a amnésia, a indiferença, a interdição dos sujeitos, a morte dos direitos, a banalização da violência, a inviabilização da ética, o descompromisso político.

apresenta-se o tema da vitimização,[2] da violação dos direitos, como experiência histórica inviabilizadora do sujeito de direitos; no segundo, serão apresentados aspectos ético-filosóficos que oferecem subsídios para sua compreensão.

A violação dos direitos humanos produz vítimas. Vítimas são aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. Em termos ético-filosóficos, vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser sujeito de direitos.[3]

À luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte). É, portanto, agente (ativo) que sofre (passivamente) violação. Nesta perspectiva, compreender a vitimização é mais do que descrever desde fora. É compreender desde a relação de reconhecimento de uma alteridade negada que, como pre-sença distinta, denuncia e não se contenta somente em ser reduzida ao que está posto, ao mesmo. Sem o reconhecimento da dignidade do outro sujeito, vítima, como um ser vivente, um sujeito ético, um sujeito de direitos, toda a abordagem do processo de vitimização poderia redundar, em certo sentido, em paternalismo reprodutor da situação de vitimização.[4]

Compreender a fundo a problemática do sujeito de direitos é refletir sobre sua inviabilização manifesta na produção de vítimas. Mas a problemática do sujeito tem uma razão de fundo, como veremos em seguida.

A consciência média contemporânea entende a subjetividade como sinônimo de individualidade; de independência do indivíduo frente à tradição e às instituições. É como se fosse possível que um só, por si só, pudesse conhecer as coisas e, dessa forma, fizesse ciência e determinasse as regras práticas, como se as regras da vida em sociedade emergissem exclusivamente da individualidade. A subjetividade qua individualidade erige-se como critério de validação do saber e do agir. Tudo o mais aparece

2 Trabalhamos o tema da vitimização em Carbonari (2006a).

3 Nas palavras de Enrique Dussel: "A vítima é um vivente humano e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema." (DUSSEL, 1998, p. 371)

4 Para um aprofundamento desta leitura ver, entre outros, DUSSEL, 2001, p. 145-157.

como manipulação, domínio, enfim, impossibilidade, sem sentido. Esta consciência, introjetada como vivência, depara-se com as exigências da sociabilidade e com a cada vez mais ampla urgência de responsabilidade comum pelos atos humanos e suas conseqüências. Em termos de reflexão ético-filosófica, depara-se com as exigências de validade universal das afirmações éticas, numa situação onde a validade parece apenas possível na lógica e na ciência. Estas exigências põem os seres humanos, talvez quixotescamente aos olhos de quem sucumbiu às circunstâncias, em confronto com o "espírito do tempo".

Quais são as bases racionais que podem ajudar a compreender esse "viver"? A racionalidade comum que marca a situação contemporânea é, em linhas gerais, o cientificismo. Ela leva a admitir sentido apenas nas afirmações cientificamente comprovadas, relegando tudo o mais para a decisão privada, individual, relativa. O cientificismo tem na base o solipsimo metódico[5] – herança moderna da filosofia da consciência, centrada na subjetividade como componente metódico fundamental para o estabelecimento do conhecimento. O solipsismo entende o conhecimento como um evento pré-lingüístico, supõe uma ciência unitária e, em última instância, uma linguagem perfeita não tematizável. O resultado é que o conhecimento se limita à descrição explicativa e a linguagem à expressão desse conhecimento. Radicalizando, o limite do que pode ser conhecido é o que pode ser dito com sentido; tudo o mais pode até ser relevante, porém não satisfaz aos critérios de sentido e validade. Em suma, a reflexão ético-filosófica contemporânea[6] está marcada pelo contexto: uma era definida pela ciência, que consolida a moderna sociedade industrial planetária e que põe a ética numa situação paradoxal.[7]

---

5 Segundo Apel (1994, p. 32), [...] "a concepção objetivista da ciência unitária retrocede a um pressuposto, que o neopositivismo compartilha estranhavelmente com a tradicional Filosofia da Ciência da modernidade, como ponto de partida de uma analítica da linguagem: o pressuposto do *solipsismo metódico* [...] pressuposto de que, em princípio, 'um só' poderia conhecer algo *como algo* e dessa forma fazer ciência."

6 Aprofundamos este assunto em Carbonari (2002 e 2006b).

7 Segundo Apel (1994, p. 71-72): "Pois, de um lado, a carência de uma ética universal, isto é, vinculadora para toda a sociedade humana, nunca foi tão premente como em nossa era, que se constitui numa civilização unitária, em função das conseqüências tecnológicas promovidas pela ciência. De outro lado, a tarefa filosófica de uma fundamentação racional de uma ética universal jamais parece ter sido tão complexa, e mesmo sem perspectiva, do que na idade da ciência. Isso porque a idéia de validez intersubjetiva é, nesta era,

Os resultados da ciência constituem-se em desafio em virtude do risco procedimental que a tecnologia produz sobre a vida humana: as profundas transformações produtivas e das relações de trabalho descartam os seres humanos substituindo-os pela máquina; a degradação ambiental produz efeitos que põem em xeque o presente e o futuro; a possibilidade atômica e nuclear converteu a guerra em ameaça à existência de toda a humanidade; a pobreza crescente e o subdesenvolvimento, junto com endemias e pandemias, atingem os mais vulneráveis e limitam a perspectiva de inclusão. Nestes casos paradigmáticos aparecem explícitos os resultados de uma civilização técnico-científica que se planetarizou, confrontando todos os povos, tradições e culturas a uma problemática comum. Para além de tradições morais específicas e da relatividade das culturas e dos problemas específicos, está-se diante de problemas comuns, problemas para toda a humanidade, que põem uma necessidade prática comum, a de "assumir a responsabilidade solidária pelos efeitos das suas próprias ações em medida planetária." (APEL, 1994, p. 74).

Estes desafios compelem à responsabilidade solidária e deveriam corresponder à validez intersubjetiva das normas ou, pelo menos, do princípio básico de uma ética da responsabilidade. O que se vê, no entanto, é a predominância de uma moral eficaz na esfera íntima (microesfera) e, quando muito, na esfera da política nacional (mesoesfera), que, de regra, se rege pela razão de Estado para proteger o egoísmo e a identificação grupal. Quando se trata de verificar as normas vigentes no âmbito amplo dos interesses humanos vitais (macroesfera), o que se vê é seu cuidado confiado a relativamente poucos iniciados e experts no assunto. Vige, portanto, uma moral conservadora que, ante a ciência, tem dificuldade de assumir o desafio posto a ela.

A paradoxalidade da situação indica uma aparente impossibilidade de superação, já que a racionalidade dominante é cientificista e pretensamente neutra, acrítica. O paradoxo demonstra, segundo Apel (1994, p. 76 – grifo nosso) que: "Uma ética universal, i.é, intersubjetivamente válida, de responsabilidade solidária, parece [...] ser ao mesmo tempo necessária e impossível." A superação da paradoxalidade exige o enfrentamento do desafio de justificar a possibilidade da racionalidade prática para além do

igualmente prejudicada pela ciência: a saber, pela idéia cientificista da 'objetividade' normativamente neutra ou isenta de valoração."

instrumentalismo da racionalidade estratégica. Enfrentar a questão da possibilidade de uma racionalidade ética da interação social é fundamental para pensar a ética numa época marcada pela racionalidade estratégica (meio-fim).[8]

Com tudo isso, queremos dizer que a tarefa de justificação da ética e, em conseqüência, da dignidade humana como centralidade dos direitos humanos é desafio aberto e que, para ser assumido, precisa enfrentar certo modelo de racionalidade, construindo-lhe alternativas. Em suma, a situação histórico-teórica, em termos ético-filosóficos, apresenta-se nas seguintes questões problemáticas: *a) há uma situação que inviabiliza a ação social como práxis humana fundamental:* eficácia técnica e interação mercantilizada impedem a cooperação e ampliam o individualismo possessivo, competitivo e descomprometido, produzem a exclusão e a vitimização, unidimensionalisando a práxis; *b) há a necessidade de recomposição das condições filosóficas para a ética:* o instrumentalismo da razão e sua conseqüente cientificização inviabilizam o sentido do conhecimento filosófico (e ético) como conhecimento legítimo e em condições de orientar a ação; e *c) há que serem estabelecidos parâmetros de efetividade da ação no sentido substantivo:* os parâmetros vigentes de efetivação da ação redundam em primazia da vantagem e do interesse individual e se fecham a uma perspectiva de universalidade que tenha em seu núcleo a alteridade.

Postas as questões gerais da problemática, passa-se a apontar aspectos fundamentais, na perspectiva de uma ética, a fim de gerar bases para a compreensão de uma nova subjetividade.

Uma nova ética exige propor-se a superar posições e posturas que não tomam em consideração as vítimas. O que significa dizer que uma nova ética, uma nova racionalidade ética, haverá de dar conta de enfrentar

8 Para Apel (1986, p. 93 – tradução nossa): [...] "não somente a *racionalidade teleológico-estratégica* do equilíbrio de interesses, senão também – como limitação básica da busca puramente estratégica de interesses competitivos – o *princípio formal da racionalidade discursiva comunicativo-consensual* tem sobrevivido ao 'processo de desencantamento' weberiano. Isto se mostra no fato de que, numa democracia liberal e em âmbito internacional ou intercultural não é o relativismo normativo senão somente uma norma básica universalmente válida da fundamentação consensual-normativa das normas a que pode possibilitar a convivência das pessoas ou de povos e culturas com diferentes interesses e tradições valorativas do mundo vital. Justamente o reconhecimento intersubjetivo do princípio da racionalidade discursiva como meta-norma é a condição de possibilidade do tantas vezes invocado pluralismo valorativo do mundo moderno."

as problemáticas apontadas que, a rigor, interditam a consideração das vítimas como conteúdo ético. Uma ética capaz de tal posicionamento há que ter em seu núcleo a alteridade, o que significa compreender o humano e sua ação substantivamente como relação.[9]

Vítimas exigem *diferenciação* – como base de superação da indiferença. A indiferença é marca de um tempo que já não tem espaço para o *outro*; de um sem-tempo do *outro*, cheio do *mesmo*. A diferença é marco de uma compreensão plural do humano e de sua realização. Ser é ser diferente, ser diferente é não-ser o *mesmo*. A mesmice preenche; a alteridade abre(-se). Como somente se pode construir e se construir na abertura, é a alteridade que abriga o humano como construção do ser humano, mais humano. Relação é *presença*, é reconhecimento, que é construção. O *outro* é que põe o *eu*, de tal sorte que a subjetividade é, antes, intersubjetividade. A consciência, como *presença* crítica, é vida que vive e ajuda a viver. Relações que não alimentam o reconhecimento dos distintos em comunhão são não-relações, pseudo-relações, ajuntamento, "amnésia antropológica". Daí que, mais do que uma disposição do eu, a relação é efetivação do encontro de alteridades. O fazer-se é temporal e incerto. É lembrança e esquecimento. A urgência insiste em tornar fugazes todas as lembranças e a tornar certo somente o aqui e agora. A permanência incita à memória, que faz as certezas se tornarem frágeis. Urgência e permanência dizem um pouco das marcas do tempo no fazer-se humano como reconhecimento. A memória é a abertura permanente para o sentido que se faz história, que é histórico. O sentido é o núcleo do humano como construção no tempo, do tempo e para o tempo. É a memória que preserva o sentido *do* e *no* momento; *do* e *no* processo. Momento e processo constituem o sentido do humano e o humano com sentido.

Incomodar-se e incomodar, eis as idéias-chave que contrastam com a indiferença. A alteridade desinstala: é presença incômoda. Acomodar(-se) é admitir que o *mesmo*, cheio de sentido, já não precisa do *outro*; é dispor-se a não sair do próprio lugar. O lugar do *mesmo* é o sem-lugar da alteridade. O acomodar-se é o sentir-se satisfeito. Ora, humanos satisfeitos são (não-)humanos que atingiram o limite e esgotaram as possibilidades; que se pretendem plenos e certos, definitivamente. Daí que, ser humano, humanizar-se e humanizar é diferenciar-se, ser *outro*, abrir-se à alteridade.

9 Para uma reflexão inspiradora ver Souza (2004) e Bartolomé Ruiz (2006).

A indiferença é a morte do humano e da humanidade que há na gente. Se não se nasce pronto, também a vida, por si, não apronta. Viver é, acima de tudo, busca permanente e encontro com os outros, com o humano que se faz reconhecimento.

Todavia, em geral a ética se propõe a dar conta das condições universais da ação. Querer tomar em conta as vítimas pode parecer particularismo – para alguns, até privilégio, paternalismo ou uma versão racional do "amor ao próximo". Ora, propor condições universais da ação não significa necessariamente deixar de levar em conta a singularidade, a diversidade, a contingência, a falibilidade, ou mesmo a necessidade de correção da ação. Ademais, propor condições universais não significa encerrar-se apenas na formalidade que torna a norma necessária, bem formulada e bem fundamentada, e capaz de orientação da ação, abrindo mão de suas implicações e conseqüências no sentido da realização da justiça. Em outro diapasão, a reflexão ética que pretenda preservar sua perspectiva de estabelecimento das condições universais da ação haverá de ter em conta exatamente estes conteúdos consistentes e relevantes da própria ação como subsídio para compreender e propor alternativas de superação da crise da subjetividade e a indicação de possibilidades novas para sua efetivação. Uma reflexão ético-filosófica conseqüente terá que ter em conta aspectos materiais, formais e de factibilidade da ação.[10]

O aspecto material diz respeito ao reconhecimento da alteridade como conteúdo substantivo da ética. A alteridade é corporeidade concreta, excluída e vitimizada pelo *status quo*. É o *outro* que resiste a ser reduzido ao *mesmo* (do sistema). Como alteridade, na negatividade da situação em que se encontra, revela-se novidade. A vida humana de cada pessoa, de cada sujeito, ser ético – inclusive das vítimas –, é a *realidade* fundante do agir. A realidade (ou inviabilização real) da vida humana é condição universal de possibilidade do agir. O agir implica, portanto, providenciar condições de realização (produção e reprodução) da vida humana de todos os humanos.

O aspecto formal da ética parte do reconhecimento da alteridade como mediação para o estabelecimento da validade das normas éticas. Os

10 Para aprofundamento do assunto ver, de modo especial, Dussel (1998), a quem seguiremos nos próximos parágrafos deste item. Tratamos destes aspectos em Carbonari (2006a).

humanos constroem sua racionalidade na interação lingüística – que pode ser dialógica – como busca de consensos argumentativamente fundados. O estabelecimento da validade universal das normas éticas – como acordo intersubjetivo – tem na argumentação um intransponível.[11] A validade formal da norma, todavia, não é um mero procedimento racional, está mediada pelo aspecto material, visto que, em última instância, trata-se de construir condições de validade da norma ética para que a vida concreta de todos seja realizada.[12]

O aspecto da factibilidade da ética toma em conta as exigências já contidas nos dois anteriores no sentido da realização. Há que se ter em conta que, em geral, a realização é marcada pela racionalidade instrumental estratégica e suas exigências de eficiência e eficácia. Pensar a realização é ter em conta a dimensão estratégica da razão e buscar caminhos para seu enfrentamento em sentido processual – mais do que procedimental. Trata-se de encontrar caminhos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais capazes de viabilizar a simetria e a participação – exigidas pelo aspecto formal da argumentação – e a produção, reprodução e desenvolvimento da vida em geral e de todos e de cada um dos sujeitos éticos – exigida pelo aspecto material. Entra em questão, portanto, a (co-) responsabilidade solidária pelas conseqüências da ação e, neste sentido, emerge como conteúdo fundamental a tarefa negativa de não fazer novas vítimas e a tarefa positiva de abrir espaço para a superação das vitimizações e a proposição de alternativas alterativas que emergem das

---

11 Segundo Apel (1986, p. 149): "Quem argumenta reconhece implicitamente todas as possíveis *pretensões* de todos os membros da comunidade de comunicação, que podem ser justificadas por argumentos racionais (caso contrário, a pretensão da argumentação se autolimitaria tematicamente). Ao mesmo tempo ele (o argumentante) se obriga a justificar por argumentos todas as pretensões pessoais referentes a outras pessoas." Em outro texto, Apel (1990, p. 31 – tradução nossa) formula da seguinte maneira a norma ética básica: "Age somente segundo aquela máxima que te ponha em condições de tomar parte na fundamentação discursiva daquelas normas cujas conseqüências para todos os afetados estejam aptas a atingir consenso e de decidir, sozinho ou em colaboração com os outros, segundo o espírito dos possíveis resultados do discurso prático ideal."

12 Concorda-se com Enrique Dussel (1998, p. 214-215) quando diz que: "Trata-sede uma norma universal para 'aplicar' o conteúdo (com verdade prática ou como mediação para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético) do enunciado normativo. O mero critério de validade intersubjetivo formal é elevado a exigência de princípio moral de 'aplicação."

próprias vítimas que se compreendem como sujeitos éticos.[13] Exige, em conseqüência, o compromisso ético com a construção de novas bases de interação social, dotando-as de condições éticas de promoção da igualdade e da participação efetivas.

Uma certa compreensão de sujeito de direitos

Na esteira do que problematizamos no primeiro ponto, passamos a tecer considerações sobre uma certa compreensão do sujeito. O sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do *outro* e tendo a *alteridade* como *presença*. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos têm a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos.

Os direitos, assim como o sujeito de direitos, não nascem desde fora da relação; nascem do âmago do ser com os outros. Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias. Os *standards* e parâmetros consolidados em normativas legais, sejam elas nacionais ou internacionais, neste sentido, não esgotam o conteúdo e o processo de afirmação de direitos. São expressão das sínteses históricas possíveis dentro das correlações dadas em contextos territoriais e temporais. Assim que, o sujeito de que estamos falando não é somente o sujeito do Direito. Os sujeitos e os direitos são bem mais amplos do que o Direito. Mais do que isso, exigem refazer criticamente o próprio Direito. Isso não significa confundir os direitos e muito menos restringi-los ao âmbito da vida moral como forma de escapar do estreito espaço normativo do Direito, levando-

13 Seguindo Dussel (1998), trata-se de produzir transformações da situação, nos mais diversos aspectos da vida. Seguindo Apel (1990), parece que a realização fica restrita a necessária preservação das condições reais (da comunidade real) como evolução num longo processo aproximativo.

os para outro espaço, ainda normativo, o moral. Trata-se de compreender que, acima das regulações normativas de qualquer tipo estão as condições de qualquer regulação; está a razão de haver regulação: os sujeitos livres e autônomos, base da noção de emancipação.

A emancipação de que falamos é construída menos como obra de um sujeito puro, que se entende maior, por sua própria, genuína, genial e exclusiva capacidade de ser mais; por sua idiossincrasia e sobre-potência individual, como quiseram nos fazer crer iluminismos de diversos matizes. Ser livre e autônomo, dessa forma, é muito mais do que respeitar a "cerca" da liberdade dos outros – no sentido de que "minha liberdade vai até onde inicia a do outro" –, reduzindo a liberdade a uma espécie de propriedade privada e privatista. Trata-se de compreender a liberdade e a autonomia como processo de constituir-se com os outros, desde os outros, para si e para os outros. A liberdade, dessa forma, é construção substantiva da subjetividade aberta e relacional. Não se confunde, restritivamente, com a acumulação de coisas ou sua fruição consumista. A liberdade e a autonomia se constituem na relação, na presença e na fruição gratuita do estar com, do encontro com, todos e para todos.

Sujeitos estão inseridos em processos diversos e complexos; estão inseridas em uma cultura – no sentido geral de forma de vida – que pode ser facilitadora (ou impedidora) da afirmação da subjetividade. Ou seja, sujeitos estão no tempo e no território – e nas disputas (divergências e convergências) que fazem neles como caminhos de afirmação de identidades e de reconhecimentos.

A compreensão indicada remete à percepção de que a construção dos sujeitos dá-se na tensão entre liberdade e igualdade. A primeira afirma-se como possibilidade de não haver apenas uma única opção, quando são possíveis opções diferentes e diferentes opções, o que demanda que as respostas sejam universais, mas ajustadas às diferenças. A segunda afirma-se como possibilidade de não haver diferenças, limitando a possibilidade de opções e condicionando as opções à possibilidade de garantir a todos e a cada um o que precisa para ser, o que demanda que as respostas sejam justas. As alternativas aparentemente excludentes, se retro-alimentam quando clivadas pela diversidade e pela pluralidade – e pela ausência de indiferença. Isto porque abrem à possibilidade de considerar como legítimas apenas as diferentes opções e as opções diferentes quando justas, por um

lado; e de ter como legítimas aquelas condicionalidades que não suprimem as diversidades, por outro. Ou seja, a tensão é aberta e não se resolve no cálculo das necessidades e muito menos no cálculo dos interesses. Tanto necessidades quanto interesses permanecem em tensão produtiva.

Avançando na reflexão, note-se que, em termos esquemáticos, a cultura se configura em institucionalidades sócio-históricas (estruturas, processos e relações) e também em singularidades subjetivas (agentes). Ou seja, traduz-se em processos coletivos e exteriores instituídos e também em atitudes e posturas. Dessa forma, resulta que a configuração do sujeito de direitos exige repensar as institucionalidades disponíveis e também ser uma crítica profunda aos subjetivismos individualistas e *solipsistas.* As primeiras, por serem, em geral, privatistas, burocratizadas e voltadas para satisfazer interesses nem sempre universalizáveis; os segundos, por reduzirem os sujeitos a indivíduos auto-suficientes (como se isto fosse sinônimo de autonomia).

Daí que, um novo sentido de sujeito de direitos humanos implica apontar para a perspectiva de uma *nova institucionalidade (pública)* e de uma *nova subjetividade,* conjugadas, abertas, dialógicas e participativas, com espaço para a diversidade solidária. Advoga uma transformação profunda dos espaços (públicos e privatizados), de tal forma a ir muito além de uma compreensão de institucionalidade configurada unicamente no Estado como público e abrindo-se para a hipótese de uma esfera pública (que ultrapasse o estritamente estatal, mas que não dissolve o estatal; o reconfigura). Advoga também transformações da subjetividade na perspectiva da intersubjetividade solidária, de sujeitos que se afirmam na reciprocidade do reconhecimento de que o distinto está vocacionado ao encontro na justiça e não ao afastamento, à indiferença, à destruição e à subordinação.

Com base nestas noções iniciais, passamos à explicitação de uma proposta de nova subjetividade dos direitos humanos aberta à atuação integral e inserida na complexidade da cultura dos direitos. Uma subjetividade capaz de atender às propostas e às questões apontadas haverá de ser contrária a todas as formas de unidimensionalização e de abrir portas para a construção de agentes pluridimensionais. Neste sentido, entende-se que ao menos os seguintes aspectos são essenciais para que a subjetividade seja aberta. Observe-se que a ordem de apresentação não necessariamente

significa ordem de importância, até porque, pode-se conjugar os aspectos informados das mais diversas formas.

Singularidade do Sujeito: cada sujeito é singular em sua trajetória pessoal, em sua posição e em sua corporeidade. A singularidade faz de cada pessoa um ser único, cuja permanência histórica não pode ser interrompida pelos outros (sujeitos). É na singularidade do sujeito que são produzidas as vítimas (e também os defensores de direitos), aqueles/as cujos direitos efetivamente deixaram de ser realizados ou cujas condições para sua realização foram inviabilizadas (e aquelas que lutam, resistem, contra tudo isso). A luta permanente para que cesse o arbítrio do mais forte e que os fracos possam *herdar a terra* – com a devida licença poética – é a luta pelo direito à existência, pelo direito à integridade do corpo, à intimidade, a expressar-se, a ser humano, pura e simplesmente. Existir como corpo íntegro, como pessoa, concreta e inconfundível é a demanda básica que se traduz em cada um e nunca pode ser reduzida ao grupo, ao segmento ou ao gênero humano. Isso não significa advogar a idiossincrasia do indivíduo sobre os demais aspectos. Trata-se de reconhecer que a individualidade (não o individualismo) é constitutiva e completa os demais aspectos. Neste sentido, é na singularidade do sujeito de direitos humanos que se radicam, por um lado, a exigência de não intervenção (deixar ser) e, por outro, de intervenção (ajudar a ser, a voltar a ser) em vista da *reparação* das violações como *justicialidade*, ou seja, como busca de restituição de direitos violados ou de compensação pelos direitos irrealizados. As atitudes – que são muito mais do que meros sentimentos morais – exigidas pela singularidade do sujeito conjugam a indignação, a intransigência, a solidariedade e o amor.

Particularidade do Sujeito: cada sujeito está inserido numa situação concreta, histórica, e carrega concepções e vivências que o caracterizam de forma particular. O sujeito constrói e se constrói como identidade cultural, social, política, econômica. Para tal, toma em conta aspectos étnico-raciais, sexuais e de gênero, geracionais, territoriais, religiosas, entre outros. A identidade se constrói e é construída como caminho de afirmação em contextos múltiplos e multifacetados – mesmo que em sociedades administradas facilmente estes contextos sejam tensionados a se diluírem na massificação. Considerando a situação concreta em que cada sujeito se encontra como particularidade, emerge a exigência da pluralidade em diversas direções e sentidos. A particularidade aponta para necessidades

distintas e para mediações diversas de satisfação. Dessa forma, abre-se lugar para o direito à identidade (e à diferença) e para o direito de subsistência. As demandas dos grupos e segmentos sociais clivam a singularidade e também a universalidade com a perspectiva da proteção (específica) e do enfrentamento das práticas de exclusão que se traduzem em potenciais de violação dos direitos. Na particularidade do sujeito se radica a exigência de *proteção* dos direitos humanos como *exigibilidade* dos direitos, considerando os arranjos e as correlações históricas disponíveis e possíveis, visto que nelas emergem as lutas dos segmentos sociais específicos (mulheres, GLBT, negros, indígenas, pessoas com deficiência, idosos, crianças e adolescentes, jovens, entre outros), em geral vulnerabilizados e vitimados socialmente. A particularidade do sujeito apresenta como exigências de atitude (compreensão e prática) a paciência, a tolerância, o respeito e o diálogo.

Universalidade do Sujeito: cada sujeito é expressão da dignidade humana e síntese demandante dos direitos humanos com amplitude máxima, em plenitude (mesmo considerando o elemento nuclear da carência como característica estrutural do sujeito humano). O sujeito de direitos é universal na medida em que se reconhece *como* e reconhece *a* humanidade que se constrói historicamente alimentando a e alimentando-se da utopia. Neste sentido, a garantia dos direitos é processo de realização integral, plural e multidimensional; muito mais do que mera satisfação das carências. As carências e necessidades básicas precisam ser satisfeitas, mas também sempre em perspectiva universal e aberta, como desenvolvimento de potencialidades. Na universalidade do sujeito se radica a exigência de *promoção* dos direitos humanos como *realização* de todos os direitos de todos os seres humanos inseridos no ambiente natural e cultural, traduzindo-se, em termos imediatos, no processo de efetivação do direito ao desenvolvimento humano. A universalidade do sujeito de direitos humanos exige atitudes de co-responsabilidade, compromisso, cooperação e cuidado.

A proposta de pluridimensionalidade do sujeito de direitos humanos pretende dar concretude à noção de subjetividade ao tempo em que indica os caminhos de sua efetivação como exigência institucional. Não é supérfluo frisar que, como já dissemos, mesmo que se possa fazer opções ou hierarquizar os aspectos apontados, sobretudo, quando se tem

em vista enfrentar as urgências históricas, somente uma atuação integral e capaz de conjugá-las pode ser constitutiva de caminhos sustentáveis para sua efetivação. A construção de uma nova cultura dos direitos humanos exige, assim, ocupar-se da promoção e da proteção dos direitos humanos e da reparação de todas as formas de violação. Isto significa trabalhar em vista de realizar no cotidiano as condições para que a dignidade humana seja efetiva. Realizar progressivamente, sem admitir retrocessos e a partir desta base, as conformações e os arranjos pessoais, sociais, políticos, culturais e institucionais que oportunizem a realização dos direitos humanos é o desafio básico daqueles/as que querem que haja espaço e tempo oportunos para a afirmação do humano como sujeito de direitos.

Educação e sujeito de direitos

Feita a apresentação do esboço da noção de sujeito de direitos, passamos a traçar aspectos da compreensão da subjetividade na educação em direitos humanos. Não é demais lembrar que a educação é, a um só tempo, um direito humano e também uma mediação histórica, institucional e subjetiva, para a efetivação do conjunto dos direitos humanos. Observada à luz dos direitos humanos, a educação resulta complexa. Para dar conta desta complexidade seria necessário apresentar as diversas posições e controvérsias do debate. Todavia, não temos condições de fazer este exercício aqui, em razão do objeto da reflexão no qual focamos nossa análise – que a lembrança sirva como "grilo crítico".

A educação própria e apropriada à construção de sujeitos pluridimensionais de direitos humanos tem como exigência básica a humanização do humano inserido no ambiente natural e cultural, traduzindo para o processo educativo os conteúdos chaves da compreensão de subjetividade antes expostos. Processos educativos desse tipo compreendem que a inteligência, o conhecimento e o saber não são dádivas ou acasos da sorte; e que além de competências, a educação há que promover a construção de atitudes e posturas de vida – tem exigência ética. Neste sentido, os processos educativos estão inseridos no amplo espectro da interação humana e se desdobram em aprendizagens e vivências diversas. A educação em direitos humanos, construída na base de uma compreensão pluridimensional do sujeito de direitos, promove os

espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação críticas. Elas exigem acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências, gerando a possibilidade de configurar escolhas, a implementação de processos e o desenvolvimento de atitudes coerentes e comprometidas. Assim que, a educação em direitos humanos põe a necessidade de uma nova pedagogia. Em linhas gerais, esta nova pedagogia constitui-se como: a) construção da participação, visto que os processos educativos se dão na presença da alteridade e remetem para a intervenção e a incidência relacionais em graus diversos de complexidade (grupo, movimento, sociedade, Estado, comunidade internacional), o que exige a construção de posturas e posições plurais capazes de escapar tanto da massificação quanto dos esquematismos privatistas e individualistas; b) compreensão dos dissensos e dos conflitos, inerentes à convivência humana, e a construção de mediações adequadas à sua resolução mediante a implementação de acordos, alianças e parcerias – não para suprimi-los ou escamoteá-los, mas para que não redundem em violência; c) abertura para o mundo como compromisso concreto com os contextos nos quais se dão os processos educativos, desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade e a conseqüente inserção responsável – os rumores do mundo não serão encarados como ruídos estridentes que dão vazão à indiferença; antes, serão desafios a novas práticas –, o que significa dizer que a educação em direitos humanos forma sujeitos cooperativos com a efetivação de condições históricas para realizar amplamente todos os direitos humanos de todas as pessoas e resistentes (intransigentes) a todas as formas e meios que insistem em inviabilizá-los e violá-los.

Educação em direitos humanos é essencialmente interação – sem com isso querer identificar-lhe uma essência metafísica. É intervalo pleno (não vazio) entre os sujeitos. Isto significa que os processos educativos se dão na relação, na presença, de alteridades distintas que não somente se encontram casualmente por motivos protocolares, mas que se abrem (ou se fecham) para a construção pessoal de uns e de outros dos implicados e envolvidos no processo. No intervalo pleno do processo educativo comparecem sujeitos diversos: o/a educador/a, o/a educando/a, sujeitos imediatos da relação, e outros sujeitos – os humanos em geral, as vítimas de violação, os promotores e defensores da promoção dos direitos – presentes pela mediação do processo. Ou seja, a educação em direitos humanos

não é a construção de um discurso externo ou a apreensão de mais um conteúdo estanque no repertório dos muitos que estão disponíveis ou são disponibilizados. A educação em direitos humanos, ou toma os sujeitos implicados no processo desde dentro e os põe dentro das dinâmicas que abre, ou resta inviabilizada por não atingir sua finalidade básica, que é exatamente a de abrir-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação. Um exemplo talvez ajude a ilustrar: um estudo sobre violência contra a mulher não é apenas a identificação de uma situação estatística ou cientificamente descrita e catalogada; faz da mulher concreta, aquela que é vítima da violência, um sujeito presente no intervalo da relação educativa – não é apenas um sujeito abstrato ou objeto de estudo.

É certamente muito difícil para os ranços emburrecidos, para as práticas enrijecidas e para as compreensões carcomidas pelo preconceito e pela estreiteza entender o que estamos falando. Da mesma forma, resulta quase impossível tratar a educação em direitos humanos com a radicalidade que lhe é própria em escolas burocratizadas, em sistemas educacionais mais preocupados com produtos do que com processos, enfim, em instituições fechadas ao novo (mesmo que facilmente abertas à inovação fácil dos experimentalismos pedagógicos). Daí que, a educação em direitos humanos, considerando a compreensão de subjetividade que desenhamos, remete, também ela, à necessidade de uma nova institucionalidade educacional e a uma nova subjetividade educativa.

Para o que estamos dizendo não bastam heróis, muito menos bons exemplos – por mais que uns e outros ajudem ao menos a satisfazer a miopia dos que somente acreditam vendo e dos que compreendem o sentido como resultado absoluto e exclusivo da referência. São necessários processos complexos e abrangentes. Daí que, propor-se a pensar e a fazer educação em direitos humanos é muito mais do que dar vazão para uma coleção de boas intenções e a mobilização de boas vontades – por mais que sejam necessárias. Exige encetar a novidade como compromisso ético, social e político capaz de se traduzir em práticas alterativas e transformadoras que se consolidem tanto em normas exteriores e institucionais, quanto em convencimento e vivência. Isto não significa que a educação em direitos humanos, por si, seja capaz de promover todas as necessárias transformações na cultura; significa apenas que, sem que seja transformadora, perderá seu sentido e pode perfeitamente ser dispensada.

O tempo no qual estamos vivendo certamente não é o das certezas; mas também não é o da completa incerteza, que dá vazão ao cinismo do "não tem saída" ou do "qualquer saída diferente da atual nunca será melhor do que ela". O tempo que vivemos é o tempo da construção de opções – para não sucumbir à idéia de que há uma só opção, o que é sinônimo de sua inexistência. Ora, se já não há certezas (absolutas), resta ao menos a certeza de que a incerteza é exatamente a abertura para várias possibilidades. É, portanto, um tempo pródigo e adequado para abrir caminhos. Este é o espírito que animou o itinerário que percorremos neste ensaio, que nada mais é do que uma tentativa, um dizer, de novo, "caminhante, o caminho se faz ao caminhar"...

Referências

APEL, Karl-Otto. **Estudos de Moral Moderna**. Trad. Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994. [Transformación de la filosofía. Trad. Adela Cortina et al. Madrid: Taurus, 1985. 2 tomos; Transformação da Filosofia. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2000, 2 volumes].

________. **Discorso, Veritá, Responsabilitá**. Le ragioni della fondazione: con Habermas contro Habermas. Trad. Virginio Marzocchi. Napoli: Guerini, 1997. [Com Habermas, Contra Habermas: Direito, Discurso e Democracia. Trad. Cláudio Moltz. Rev. Luiz Moreira. São Paulo: Landy, 2004].

________. **Estudios Éticos**. Trad. Carlos de Santiago. Barcelona: Alfa, 1986. [de modo especial os textos: Necesidad, dificuldad y posibilidad de una fundamentación filosófica de la ética en la época de la ciencia; e És posible distinguir la razón ética de la racionalidad estratégico-teleológica?].

________. **Una ética de la responsabilidad en la era de la ciéncia**. Trad. M. Caimi; D. Leserre. Buenos Aires: Almagesto, 1990.

APEL, Karl-Otto; DUSSEL, Enrique D. **Ética del Discurso y Ética de la Liberación**. Trad. Yolanda Angulo Parra et al. Madrid: Trotta, 2005.

BARTOLOMÉ RUIZ, Castor M.M. **As encruzilhadas do humanismo**: a subjetividade e a alteridade ante os dilemas do poder ético. Petrópolis: Vozes, 2006.

BIELEFELD, Heiner. **Filosofia dos Direitos Humanos**. Trad. Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

CARBONARI, Paulo César. **Ética da Responsabilidade Solidária**. Passo Fundo: IFIBE, 2002.

________. Ética, violência e memória das vítimas: um olhar à luz dos direitos humanos. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, IFIBE, ano 15, n. 29, jul-dez, p. 75-89, 2006a.

________. Karl-Otto Apel: ética e direitos humanos. In: ________. (Org.). **Sentido Filosófico dos Direitos Humanos**: leituras do pensamento contemporâneo. Passo Fundo: IFIBE, 2006b, p. 37-59.

CORTINA, Adela. **Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidária**. 3. ed. Salamanca: Sígueme, 1995.

DUSSEL, Enrique D. **Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión**. Madrid: Trotta, 1998. [Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão. Trad. Jaime A. Clasen et al. Petrópolis: Vozes, 2000].

DUSSEL, Enrique. Derechos humanos y ética de la liberación. In: ________. **Hacia una Filosofia Política Crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001, p.145-157.

HERRERA FLORES, Joaquín (Org.). **El Vuelo del Anteo**: derechos humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

HINKELAMMERT, Franz J. **El Sujeto y la Ley**. Heredia, Costa Rica: Euna, 2003.

KERSTING, Wolfgang. **Universalismo e Direitos Humanos**. Trad. Peter Neumann et al. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como Fundamento**: uma introdução à ética contemporânea. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

5 - Sujeito, autonomia e moral

Marconi Pequeno

Introdução

O que é o sujeito? Em que consiste o ser sujeito? Como se constitui o sujeito de direitos? Qual a natureza e a condição do sujeito de direitos humanos? Que lugar ocupa a autonomia da subjetividade no universo da moralidade? Finalmente, em que medida a noção de sujeito é necessária à determinação de sua autonomia no mundo moral? A resposta a tais questões se afiguram tão diversas quanto complexas. Nosso objetivo consiste em perscrutar algumas de suas formulações possíveis.

A idéia de sujeito é um legado da filosofia moderna. Trata-se de uma das noções fundadoras do humanismo e de alguns dos principais valores do mundo ocidental. Embora encontremos referências às faculdades e disposições da subjetividade (razão, paixões, vontades, desejos) ao longo dos pensamentos antigo e medieval, é somente com René Descartes (1596-1650) que a noção de sujeito é constituída sob a égide de sua filosofia da consciência.[1] O sujeito cartesiano emerge para a filosofia como um composto de alma e corpo (dualismo psicofísico), cuja atividade fundamental, o pensamento, edifica as bases de todo conhecimento possível. Com Descartes surge, pois, o sujeito cognoscente, cuja prerrogativa fundamental consiste no uso do intelecto que, enquanto faculdade da alma (res cogitans), se impõe como única via de acesso à verdade. De posse desse atributo superior, o homem torna-se capaz de compreender a constituição do seu corpo (res extensa) e apreender a realidade do mundo. O privilégio do pensamento tem como contraponto

1 Para Descartes (2004), o fundamento de todo o conhecimento do real encontra-se no intelecto. O sujeito funda o conhecimento a partir dessa faculdade que lhe é superior: o pensamento. A razão destina-se não apenas a nos fazer aceder ao conhecimento, mas também a impedir que a alma se torne cativa de determinadas paixões. A função da alma é fazer prevalecer os pensamentos que lhe são próprios, a fim de que o julgamento racional possa balizar nossas vontades e, com isso, vencer as paixões que se mostram danosas à nossa existência. Acerca da emergência da idéia de sujeito no pensamento moderno, ver Gueroult (1992) e Kambouchner (1995).

o menosprezo das paixões que animam a vida do indivíduo.[2] O sujeito nasce, portanto, cindido em duas naturezas, dividido em matéria e espírito, deflacionado em suas sensações, enaltecido em sua razão.

O sujeito cartesiano se apresenta, sobretudo, como um ser dotado de consciência e razão, instrumentos que lhe conferem a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo. Sua existência é deduzida do fato de ele pensar e constituir as bases de todo conhecimento possível (cogito, ergo sum). A subjetividade consciente realiza-se como atividade do entendimento e confere ao homem a capacidade de conhecer a si mesmo (sob a forma de reflexão) e as coisas que o circundam (mediante a apreensão do mundo exterior). A história do pensamento demonstra, porém, que, aos poucos, a noção de sujeito ampliará seus horizontes de revelação.

A consciência cognoscente, que definia o sujeito apenas com base em sua relação com o objeto (mundo), será enriquecida em suas funções a partir do momento em que a subjetividade torna-se também reconhecida como fluxo de vivências corporais e mentais. À natureza do sujeito, constituída até então por pensamentos e intuições, serão acrescidos percepções, sentimentos e emoções. O sujeito, em sua tessitura psicológica, passa a ser representado sob a forma de eu.[3] O eu define o modo como percebemos, sentimos, intuímos, decidimos, escolhemos, imaginamos, tudo que se nos refere e nos afeta em nossa dimensão existencial. Esta consciência que vive sua interioridade (identidade do eu) e interage com o mundo, é também situada no espaço onde convivem outras consciências. O eu encontra aqui o seu correlato: o outro. Eis que a subjetividade transpõe o solipsismo que lhe confinava dentro dos limites

---

2 Nas *Meditações metafísicas,* Descartes (2000) mostra que a sensação não é uma fonte confiável de conhecimento, pois apenas o entendimento pode captar o caráter variável das coisas e identificar as leis que nelas atuam. A liberdade é a essência da vontade e ser livre consiste em controlar ou combater a força deletéria de algumas inclinações passionais. Conviver com as paixões exige o concurso da sabedoria, pois é esta a única instância capaz de dosá-las e de refrear a desmesura que pode acompanhá-las. A sabedoria, segundo Descartes, consiste em suplantar as paixões cujo fim não visa o bem do corpo. Assim, o atributo superior do sujeito é sempre o entendimento, pois ele permite o acesso à verdade e a vitória contra as tentações do mundo sensível.

3 A noção de eu envolve um conjunto de percepções relativas ao próprio sujeito, cujos elementos são constitutivos de sua identidade. O eu delineia, pois, os contornos e o alcance da realidade subjetiva do indivíduo, revelando, ainda, o conteúdo dos seus estados de consciência e de suas vivências particulares. Sobre as fontes do eu, ver Taylor (1997).

do conhecimento e da pura identidade consigo mesma e acede ao seu novo palco de manifestação: o espaço da intersubjetividade. O ser-para-outro impõe à consciência uma nova modalidade de ser: aquele fundado no dever-ser, ou seja, na obrigação de reconhecer valores e seguir regras.[4]

A idéia de sujeito adquire, com efeito, uma dimensão moral representada pela faculdade que lhe permite agir com liberdade, respeitar os direitos alheios e cumprir os deveres inerentes à vida em sociedade. A subjetividade passa a também se definir pelos padrões compartilhados de comportamento e pelas obrigações que contrai em sua existência com os outros.[5] Trata-se aqui do indivíduo capaz de viver em companhia dos demais, definir os rumos de sua própria história e, finalmente, deliberar, decidir ou escolher com base em regras, valores e princípios morais.

Ora, sabemos que no campo da moral o sujeito nunca está só. Nesse universo, ele precisa adequar suas vontades e apetites às instâncias normativas vigentes no interior do seu grupo ou do meio social em que vive. Os padrões compartilhados de comportamento demonstram que o sujeito moral jamais pode ser governado pelo simples querer, razão pela qual ele encontrará no cumprimento do dever a própria condição de sua existência social. A moralidade diz algo acerca do caráter do sujeito, sem deixar de revelar os contornos de sua vida intersubjetiva, isto é, o modo como o eu interage com o outro.

O sujeito se revela, portanto, como uma pessoa que existe no tempo e no espaço, dotada de pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e motivações, cuja existência encontra na convivência com o

---

4 O dever-ser diz respeito ao espaço da moralidade. Esta noção concerne à esfera dos valores, normas e princípios que orientam a ação do homem e definem seu comportamento moral. Diferentemente do domínio do ser, esfera onde encontramos a realidade factual e a concretude do mundo, o universo do dever-ser é o locus primordial de manifestação da liberdade e da autonomia do indivíduo. Sobre a relação entre ser e dever-ser, ver Hume (2001) e Kant (1980). Os desdobramentos filosóficos dessa clivagem são tratados por Livet (1989).

5 Sabemos que direito contém como correlato o dever, servindo-lhe não só de contraponto, mas também, em muitos casos, de sua própria condição de realização. Há, pois, que se levar em conta, como sugeria Ross (2003), não apenas as obrigações geradas pela instituição de direitos, mas, da mesma forma, o chamado dever prima facie, ou seja, aquela obrigação que se deve cumprir a menos que ela entre em conflito com um outro dever que lhe é superior. De qualquer forma, todo discurso sobre o direito deve ensejar também uma discussão sobre a obrigação de se lhe cumprir.

outro as suas condições fundamentais de realização. Surge, nessa mesma perspectiva, a noção de pessoa humana, instância capaz de vontade livre e de responsabilidade. E ainda que comporte uma tessitura metafísica, a idéia de sujeito passa a também revelar uma realidade psicológica, existencial, moral e política. Eis o indivíduo-eu-sujeito-pessoa traduzido na multiplicidade de suas vozes. O sujeito, e o que ele passou a representar, delineiam o avanço daquilo que chamamamos civilização. O fato é que, sem a emergência do sujeito, não existiriam a ciência, a cultura, a política, a moral, tal como nós as conhecemos hoje. Por isso, a noção de sujeito constitui uma das bases de sustentação do humanismo ocidental.[6]

Assim, partindo da esfera cognoscente que prefigura a emergência do sujeito, assistimos o surgimento da dimensão psicológica do seu eu, e, por fim, chegamos à noção de sujeito-pessoa como ser moralmente determinado pelos horizontes culturais que emolduram o seu tempo. A essa consciência moral (pessoa) se alia uma outra dimensão não menos fundamental que irá definir o perfil do sujeito portador de direitos e deveres: o cidadão. O sujeito-cidadão é assim compreendido em sua relação com as leis e as esferas de poder, cuja principal base de operação encontra-se no âmbito da consciência política. Ademais, as consciências moral e política estão entrelaçadas pelas vivências do eu e pelos valores, leis e instituições que compõem a dimensão sociocultural do ser humano. Com efeito, o sujeito é definido por sua individualidade, mas também por suas interrelações e experiências compartilhadas. Trata-se, pois, de um ser cognitivo, reflexivo, passional, moral, político e social. Essa miríade de atributos e possibilidades nos permite compreender um outro aspecto de sua condição: o fato de ele orientar suas práticas cotidianas baseado em aparatos axiológicos representados por ordenamentos jurídicos e códigos morais, ou seja, o fato de ele ser também um sujeito de direitos.

6 A idéia de que o sujeito existe na identidade da consciência e na apreensão imediata de si pelo exercício da reflexão não deixa de ser também objeto de uma crença. Afinal, por mais que tais atributos sejam evidentes ou possam ser comprovados, é discutível se isso nos permite atestar a superioridade axiológica (moral) do indivíduo-humano-sujeito sobre os demais seres vivos. Acerca da da relação entre indivíduo e sujeito, ver Elias (1994).

O sujeito de direitos

Vimos que a idéia de sujeito não apenas designa nossa capacidade de pensar, agir e interagir no mundo físico e social, mas também revela nossa condição de portadores e beneficiários de direitos. Mas o que significa ter um direito e a que tipo de direito nos referimos ao afirmar nossa condição de sujeito de direitos? A idéia de direito possui uma amplitude de sentidos. Sua significação tanto pode estar alicerçada na noção de natureza humana, fundamento de direitos inalienáveis (a liberdade, a propriedade, a segurança)[7], quanto estar ligada à teoria do Estado ou da política (o direito enquanto ordenamento jurídico). No primeiro caso, o direito surge para efetivar e resguardar a humanidade do homem, isto é, aquilo que caracteriza a sua dignidade. Na segunda acepção, o direito, ao ser subsumido na norma estabelecida, é identificado com a forma específica da lei, definindo-se como instância reguladora da vida em sociedade. Esta diferença delimita as fronteiras do debate que opõe os jusnaturalistas aos positivistas em matéria de concepção do direito.[8]

O jusnaturalismo moderno compreende o homem como um sujeito detentor de direitos inatos e indispensáveis à realização de sua natureza moral Wolf, (1988), ou ainda como um ser que possui direitos (liberdade, igualdade) imanentes à sua espécie e constitutivos de sua condição natural. (LOCKE, 1978). A atribuição de direitos naturais ao indivíduo se inspira na idéia de que o homem é um ser autônomo e universal, capaz de interagir com o seu semelhante e de constituir as bases do seu próprio viver. O homem é, pois, concebido como um ente provido de sensibilidade e razão que segue as leis por ele instituídas e reconhece no outro as mesmas qualidades que definem a sua humanidade. (KANT,

---

7 Embora a idéia de direito natural remonte à Antiguidade Clássica, sua formulação ganha mais nitidez e delineamento a partir do século XVII com o jusnaturalismo de Hobbes (1998) e Locke (1978), bem como pela célebre idéia de Rousseau (1985), para quem todos os homens nascem livres e iguais por natureza. A afirmação de que o homem goza de direitos naturais está também disseminada na obra de autores que estão longe de ser reputados como jusnaturalista, como é o caso de Kant e Hegel.

8 A longa disputa teórica que opõe os jusnaturalistas aos positivistas do direito não será por nós exposta nesse texto. Porém, cabe-nos ressaltar a importância desse debate, cujos contornos e amplitude servem ainda hoje para balizar as discussões acerca da incorporação dos direitos fundamentais pela ordem jurídica do Estado e de sua exeqüibilidade no âmbito das sociedades contemporâneas. Acerca do referido tema, ver Paine (1989).

1980). A essa unicidade fundamental do ser humano são ainda adicionados alguns atributos e faculdades essenciais, como a tendência à sociabilidade, a consciência reflexiva, a autonomia da vontade, a capacidade de dominar os instintos e de instituir normas de conduta fundadas na razão. A tessitura ontológica que caracteriza sua natureza, delimita assim as características antropológicas desse novo indivíduo, agora alçado à condição de sujeito de direitos.[9]

Numa perspectiva inversa, os positivistas consideram que é tão-somente mediante sua inserção nos aparatos formais que os homens podem legalmente se afirmarem com detentores de direitos. Fora do ordenamento normativo oficialmente instituído, nenhum sujeito pode postular ou gozar de direitos. Reconhecendo a lei como instância de proteção e garantia de sua dignidade, o sujeito passa a ter também resguardado o campo de manifestação de sua liberdade e autonomia. O direito positivo é visto, pois, como norma, lei ou ordenamento cuja efetivação torna-se atribuição do Estado, enquanto expressão do poder político formalmente constituído e da vontade coletiva de seus membros. Apesar da incorporação e da codificação dos direitos subjetivos pelos aparatos formais que regulam a vida social, convém reconhecer que certas modalidades de direito se enraízam nas estruturas profundas da natureza e da existência humanas. Com efeito, há formas de expressão do direito que decorrem da necessidade de o sujeito arbitrar as disputas que nascem das necessidades, carências e interesses que marcam a sua existência com os outros homens no mesmo espaço vital. É nesse sentido que o direito, teoricamente, garante ao sujeito a possibilidade de resolver seus conflitos recorrendo à lei e não à violência da força. Ainda que certas modalidades de violência sejam legitimadas por leis, o direito tende a proteger os indivíduos mais vulneráveis e, com isso, impedir a prevalência dos interesses daqueles julgados mais fortes e poderosos.

A definição do sujeito de direitos a partir de atributos ontológicos, psicológicos ou antropológicos não está livre de críticas e controvérsias. Isso

9 Em geral, o jusnaturalismo considera que o direito antecede a formação do Estado moderno já que ele é inato e constitutivo de cada ser humano (direito natural universal). O problema consiste na postulação do caráter atemporal e a-histórico desses direitos já que deixa de levar em conta as relações de poder, as transformações históricas e a cultura no interior da qual são forjados. Além do que, a vida em sociedade implica em limitação do exercício de certos direitos naturais, restringindo, com isso, seu raio de atuação e sua plena efetivação.

porque tal categorização exclui os assim chamados seres infra-humanos ou proto-humanos (embriões, fetos), bem como aqueles indivíduos que não gozam das prerrogativas acima indicadas (como os pacientes terminais ou os portadores de anencefalia). Este problema, como sabemos, ocupa uma lugar de destaque nas discussões acerca do aborto e da eutanásia, sendo ainda objeto dos mais variados estudos em bioética e em biodireiro sobre o que, de fato, faz do sujeito uma pessoa detentora de direitos.[10]

A intenção de conferir ao homem o privilégio de gozar de direitos com base na idéia de uma propriedade natural ou de uma essência metafísica qualquer não deixa de suscitar problemas. Primeiramente porque se lança mão de um argumento naturalista (ou transcendente) para atestar uma pretensa superioridade do homem sobre os demais seres, quando se sabe que, por exemplo, as diferenças genotípicas entre os homens e seus ancestrais primatas são irrisórias. Em seguida, pelo fato de que os atributos que lhe são conferidos, nem sempre se revelam como propriedades exclusivas de sua natureza, mas, ao contrário, quase sempre resultam de sua luta para dela se afastar. Ademais, a noção de natureza não deixa de ser uma resposta metafísica ao problema ontológico a respeito da essencialidade do homem. Por isso, é difícil aceitar que a natureza, entidade abstrata e intangível, possa concretamente fundar, garantir e legitimar a idéia de igualdade entre os homens.[11]

---

10 Convém lembrar que a figura do sujeito de direitos está ligada à autonomia do sujeito e não à natureza do ser vivo. (SÈVE, 1987). Por isso, quando designamos um ser humano de pessoa estamos nos referindo, em que pese a sua dimensão física, a algo de ordem incorpórea. O problema, todavia, não reside no fato de a pessoa humana recusar uma definição, mas sim no fato de que existem múltiplas definições possíveis, algumas das quais incompatíveis, para designá-la. A própria expressão "ser uma pessoa" pode revelar ambigüidades, haja vista que tanto pode implicar um fato real, quanto uma postulação ou mesmo um valor. Ainda sobre o conceito de pessoa, ver English (1978) e Hare (1996),

11 Parece correto afirmar que, do ponto de vista filosófico, a noção de natureza possui uma teor metafísico já que o fenômeno que ela expressa, ultrapassa os limites de um conhecimento possível. Depois de designar, na aurora do pensamento grego, o mundo material da physis, a idéia de natureza passou também a representar o conjunto de elementos que fazem daquele ser, aquilo que ele é, isto é, a sua essência. No entanto, o que há de concreto e tangível, são os fatos, eventos, entes naturais, cujo estudo é objeto de inúmeras ciências e correntes filosóficas. A natureza, porém, é uma noção que passou a encontrar similitude com algumas categorias metafísicas, como ser, essência, Deus. Sobre os múltiplos aspectos da noção de natureza ao longo da tradição filosófica, ver Kesselring (1992).

Apesar dessas controvérsias, a emergência do sujeito de direitos (subjectum juris) é, como vimos, um das mais importantes conquistas da modernidade. Com esta noção, também surgem alguns princípios fundamentais da vida social, como a definição do direito enquanto qualidade moral (qualitas moralis), o reconhecimento do estatuto próprio do sujeito de direitos e do seu papel na organização da sociedade, e, finalmente, a caracterização do sujeito como pessoa ou ser moral.

O termo pessoa nos remete à idéia de um sujeito moral dotado de liberdade, responsabilidade e dignidade. Por isso, podemos falar em pessoa tanto no que refere à sua dimensão física, quanto moral. A questão do estatuto da pessoa envolve um problema de natureza ética, mas também jurídica, uma vez que tanto as pessoas físicas como as pessoas morais podem gozar de personalidade jurídica. Esta desígna a aptidão de uma pessoa a ser titular de direitos subjetivos e objetivos, bem como a se submeter a obrigações prescritas na forma da lei. A pessoa humana é também o sujeito central dos direitos humanos. O sujeito e, por conseguinte, a pessoa humana, terão agora um *locus* privilegiado de defesa, promoção e realização de sua dignidade: os direitos humanos.

O sujeito e os direitos humanos

Os direitos humanos, como vimos, estão alicerçados na idéia de dignidade. A questão sobre o que é a dignidade humana, suscita, sem dúvida, uma enormidade de problemas desafiadores. É comum designá-la como aquilo que define a essência da pessoa humana, ou o atributo que confere humanidade ao sujeito. Portanto, refere-se a uma qualidade intrinsecamente ligada à essência do homem, à sua humanidade fundamental, ou ainda, como indica Ricoeur (1985), trata-se daquilo que existe no ser humano pelo simples fato de ele ser humano. Este valor incondicional, incomensurável e inalienável, torna os homens idênticos em suas diferenças contingentes e iguais em suas desigualdades circunstanciais. Cada homem leva em si a forma inteira da condição humana, afirmava Montaigne (2000), a propósito desse elemento que nos define em nosso caráter próprio de ser. A idéia de dignidade deve, pois, instaurar uma nova forma de vida capaz de garantir a liberdade e a autonomia do sujeito.[12]

12 Segundo Kant (1980, p. 139)., todo ser humano é dotado de dignidade em virtude de sua natureza racional, ou seja, cada ser humano tem um valor primordial, independentemente

Não obstante a utilidade desta noção, convém reconhecer a dificuldade de se fornecer uma definição ampla, satisfatória e inquestionável acerca do que vem a ser dignidade humana. É certo que ninguém precisa saber definir dignidade humana para reconhecer que ela existe como uma qualidade inata do sujeito, nem, tampouco, é preciso compreender o seu significado para respeitar o ser humano ou defender aqueles que têm sua condição negada e sua natureza ultrajada. Decerto que, em relação à dignidade, poderíamos dizer, à moda de Santo Agostinho, que sabemos que ela existe, ainda que não saibamos explicá-la. O problema surge quando transferimos essa categoria para além das fronteiras humanas, ou seja, quando indagamos se é também cabível postular ou conferir uma dignidade às plantas, aos outros animais, como querem certos militantes ambientalistas. Assim, apesar de tal noção se referir originalmente ao homem, há quem tente também conferir estatuto de ser existente dotado de dignidade às espécies dos reinos animal, vegetal ou mesmo mineral. Não obstante os embates gerados pela proposta de extensão desse atributo aos demais seres, cabe-nos reconhecer o caráter fundamentalmente antropocêntrico assumido pelo seu sentido.

É evidente que a resposta ao que seja a essência ou a humanidade do homem, pode nos enredar nas malhas da metafísica, tornando ainda mais obscuro e intangível a instância fundadora dos seus direitos. Todavia, por mais que se evidencie o caráter difuso, intransparente e impreciso da noção de dignidade, convém reconhecer que a mesma se oferece como uma inestimável idéia regulativa destinada a orientar o agir, o sentir e o pensar do homem em suas interações sociais.[13] Agir, sentir e pensar que não

---

de seu caráter individual ou de sua posição social. Eis por que o homem é tomado como um fim em si mesmo. Esta idéia é anunciada na segunda fórmula do imperativo categórico que manda que cada sujeito "jamais se trate a sim mesmo ou aos outros simplesmente como meio, mas sempre simultaneamente como fins em si". A respeito do conceito de dignidade e de sua importância para os direitos humanos, ver Tugendhat (1977) e Villey (1994).

13 O conceito de dignidade ocupa também um lugar fundamental no direito positivo e internacional, se fazendo também representar nos textos relativos à bioética e ao biodireito. Podemos também notar a presença dessa noção na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a qual dispõe, em seu primeiro artigo, que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade". É evidente que tal princípio não pode servir como um imperativo aplicável a todos os casos que envolvem a proteção e garantia dos direitos

apenas definem o caráter próprio do ser sujeito, mas também delimitam os contornos e a amplitude de sua autonomia no mundo moral.

Sujeito, autonomia e moral

Qual o alcance da autonomia do sujeito no mundo moral? Como ser autônomo em face das interdições e deveres que constituem a vida em sociedade? Enfim, o que significa, do ponto de vista moral, a idéia de autonomia? O termo autonomia origina-se da composição do pronome reflexivo grego autos (próprio, a si mesmo) com o substantivo nomos (lei, norma, regra), significando a capacidade de cada cidadão (ou cidade) se autogovernar, elaborar suas leis e erigir os preceitos que irão orientar a sua ação. Apesar das inúmeras configurações assumidas por esta idéia ao longo da história do pensamento, seu significado originário ainda permanece atual. A questão consiste em saber como realizá-la no convívio social, já que a amplitude da autonomia do sujeito depende de inúmeras variáveis, tais como: circunstâncias da ação, motivação voluntária, escolha consciente, percepção sensorial, decisão independente, interesse e desejo de se inserir num mundo moralmente compartilhado. Sujeito, autonomia e moral são, pois, grandezas que se associam para tornar o homem condutor do seu próprio destino.

Vimos que a moral é um fato crucial e decisivo ao processo civilizatório.[14] Ela, desde a sua origem, define, ao mesmo tempo em que garante, as próprias condições de sobrevivência da espécie humana. A moral nos coloca em face do mundo e nos indica o que devemos fazer para fugir da dor e da destruição às quais estamos sujeitos. Não há, pois, vida humana sem padrões normativos de comportamento. Impomos regras aos outros, mas também a nós mesmos, como forma de ampliar nossas chances de sobrevivência, maximizar prazeres e atenuar sofrimentos.

---

humanos. Todavia, é em função dessa idéia volátil de dignidade que podemos perceber quando ela é negada, negligenciada, esquecida. Sobre as origens e natureza dos direitos humanos, ver Cranston (1979).

14 Por moral, entende-se o conjunto de normas, regras, valores e princípios que orientam o comportamento do homem. Trata-se das diretrizes axiológicas que se destinam a guiar a conduta do sujeito com vistas ao exercício das virtudes, à conquista do bem, à pratica da justiça. Sobre os outros elementos da moral, ver Vázquez (1980). Acerca da idéia de autonomia e da relação entre o sujeito e a norma, ver Bornheim (1997).

Poder-se-ia, então, pensar a moral como uma segunda natureza construída sobre os pilares da nossa primeira natureza biológica.[15] O mundo moral não seria algo apartado dos processos primitivos de constituição da nossa dimensão natural. A idéia segundo a qual o mundo moral sobrevém aos fatos físicos, em nada deflaciona o valor e a importância da moralidade na formação dos costumes e na constituição do caráter do sujeito. É possível afirmar que somos animais morais como diz Blackburn (2001), da mesma forma como é correto pensar que certos fatores culturais influenciam decisivamente o conteúdo dos nossos comportamentos normativos. Com efeito, a existência humana, por mais que o sujeito preserve seus apetites, impulsos e inclinações, é também vivida num ambiente determinado por valores culturais. Não obstante essa evidência, precisamos reconhecer que a autonomia do indivíduo não é apenas uma prerrogativa da razão ou uma decorrência de uma vida apática, insensível, livre de sentimentos e emoções.

A idéia de autonomia já se encontra presente no mundo grego como produto de uma deliberação racional, cujo fim consiste no exercício das virtudes ou na conquista da excelência moral. (ARISTOTELES, 1992). Essa noção é também aceita e radicalizada por Kant (1980, 1994), para quem a autonomia do sujeito decorre do exercício da boa vontade guiada pela razão. A autonomia se manifesta quando o indivíduo cumpre a obrigação imposta pela lei moral, enquanto produto da razão prática. A autonomia tornou-se, pois, cativa de uma tradição logocentrista, cujo alcance e repercussões se fazem ainda sentir nos nossos dias. O efeito mais emblemático dessa postura é a condenação da vida afetiva do sujeito (paixões, emoções, afetos, sentimentos, pulsões), que passou a ser considerada como um estorvo à sua livre ação ou como um obstáculo ao exercício da sua autonomia. Essa noção não apenas se mostra falsa e obtusa, como se afigura incapaz de nos fazer entender os outros elementos que concorrem para tornar o sujeito autônomo e plenamente integrado ao mundo moral. Assim, ao se pensar a autonomia do sujeito no universo da

15 Para alguns autores, os comportamentos humanos se originam de tendências residuais da nossa ancestralidade. Este postulado foi particularmente desenvolvido no início do século XX pelo filósofo americano John Dewey (1859-1952). O autor trata do tema em algumas de suas importantes obras, como é o caso de Natureza humana e conduta (1922) e Experiência e natureza (1929). Cf. Dewey (1922, 1929). A respeito da natureza da moralidade, ver Harman (1977).

moralidade, convém resgatar aquela instância sensorial fundamental sem a qual o mundo moral tornar-se-ia impossível de se constituir: a emoção.

Os indivíduos muitas vezes se definem moralmente em função do modo como enfrentam ou fogem das situações emocionais. Assim, não é difícil entender porque as emoções - ou a ausência delas - condicionam nosso modo de ser-no-mundo-moral. As emoções induzem, ao mesmo tempo em que traduzem, a maneira como agimos e reagimos no mundo onde vivemos, na medida em que nos fazem responder a um desafio, resolver um problema ou eliminá-lo da esfera da nossa existência. Conferimos, amiúde, maior ou menor importância a um fato de acordo com sua capacidade de nos provocar emoção. E uma vez que tais sensações nos permitem ampliar ou restringir o grau de humanidade que constitui nossa condição, podemos afirmar que seu estudo tende a nos fornecer uma compreensão mais profunda do ser humano. Afinal, o homo é sentiens, bem antes de se tornar sapiens.[16]

As emoções traduzem, geralmente, um sentimento de aprovação ou reprovação. É em função disso que podemos designá-las como negativas ou positivas. É, enfim, por isso que as mesmas estão associadas aos valores.[17] De fato, a afetividade tanto participa da nossa percepção dos valores, como também das formas de expressão com as quais os revelamos. Isso demonstra que as emoções estão conectadas aos valores em razão de sua capacidade de conhecer (cognitiva), julgar (avaliativa) e decidir (desiderativa). Emocionar-se é também uma maneira de valorar experiências, objetos e situações no e do mundo.[18]

16 Algumas análises, acerca das origens primitivas das emoções e da função que elas assumiram ao longo da história natural do homem, e na construção do seu universo cultural, podem ser também encontradas em Charland (2002) e Deigh (2004). A respeito da interação emoção-razão e suas repercussões sobre o processo evolutivo, ver Evans e Cruse (2004).

17 Segundo Stocker e Hegeman (2002), as emoções não apenas contêm valores, como se mostram capazes de revelá-los. É nesse sentido que elas permitem o desvelamento do mundo exterior, bem como de certos aspectos da nossa interioridade.

18 A emoção não só faz com que a mente se reorganize com vistas à escolha e à realização do padrão de resposta mais adequado, mas ela também influencia a cognição e alguns de seus elementos de base (memória, aprendizagem, razão, linguagem) de acordo com sua intensidade e valência. Ainda que os sistemas afetivo e cognitivo apresentem peculiaridades próprias no que concerne aos seus constituintes e funções, é inegável que existem interconexão e influência mútua entre ambos. São vários os autores que

Assim, apesar de parecerem externas ao nosso universo axiológico, as experiências emocionais são, na verdade, internas aos valores, inseparáveis deles, sendo muitas vezes também manifestações adequadas dos mesmos. A emoção consiste na percepção de um valor, segundo a forma específica que uma situação representa em relação às necessidades, aos interesses e aos fins perseguidos pelo homem. Aqui as emoções podem encontrar um dos terrenos fundamentais de sua manifestação: o campo da moral.

As emoções participam do processo de tomada de decisão, estando ainda presentes na maior parte dos comportamentos humanos. As emoções revelam o caráter ambivalente da condição humana, haja vista que elas expressam tanto aquilo que temos de biológico ou natural quanto o que em nós se manifesta determinado pelo universo cultural. As experiências emocionais indicam que o homem nem é um anjo destituído de desejos e impulsos, nem, tampouco, um animal-máquina incapaz de conter as forças primitivas que o animam. Deixar-se conduzir por elas tanto quanto resistir aos seus apelos são formas possíveis de expressão do humano que há em nós. Assim, antes de ser um signo de sua animalidade, a emoção representa aquilo que confere ao homem um caráter de humanidade. Até porque, podemos imaginar um indivíduo destituído de racionalidade, porém é certamente impossível que um sujeito desprovido de emoção possa ser chamado de humano. E longe de colocar em perigo seu projeto de grandeza futura, as emoções são, muitas vezes, a própria condição de sua realização. Eis por que elas devem ser levadas em conta quando falamos em sujeito moral livre e autônomo.

É certo que a busca e a experiência de viver e compartilhar emoções constitui um dos elementos fundamentais da nossa existência. A ausência de afetos levaria o homem ao tédio, à debilidade orgânica e ao vazio espiritual, uma vez que a falta de emoções o tornaria imerso na insensibilidade e na apatia mórbidas. Significa dizer que, sem a afetividade, não apenas seria impossível viver uma existência satisfatória, como essa ausência tornaria inviável qualquer vida humana.

Com efeito, apesar de a emoção desempenhar um papel essencial no ato de valorar, sendo, portanto, uma instância necessária à constituição

---

defendem a idéia segunda a qual as emoções se configuram ora como móvel da ação, ora como substrato das motivações que a engendram. Nos dois casos, atribui-se às emoções a função de determinar, direta ou indiretamente, a conduta do sujeito. Os contornos teóricos dessa idéia são apresentados por Ben-Ze'ev (2003) e Nash (1989).

das nossas decisões no campo da moral, não se pode deixar de considerar que a moralidade é um somatório de fatores intelectuais (cognitivos) e emocionais (sensoriais). O conhecimento axiológico de cunho sensitivo representado pelos atos emocionais teria, enfim, uma relação de correspondência com o conhecimento teórico-intelectual, já que ambos podem se constituir como evidências autênticas. As experiências sensíveis e as vivências cognitivas integram o processo de apreciação dos valores e de constituição da autonomia do sujeito no campo da moral. Isso significa que cada pessoa executa seus atos a partir de orientações que também são determinadas por vivências emocionais. As condutas da vida emotiva (medo, ódio, alegria, tristeza), embora sejam originariamente de ordem instintiva, aparecem como formas imediatas de escolhas e decisões morais. As emoções podem, ainda, ser concebidas como tipos de comportamento que revelam um modo de ser fundamental do homem.

As experiências sensoriais de caráter emocional contribuem, em muitas situações, de maneira decisiva à formação dos nossos pensamentos e ações.[19] Assim, ao nos colocarem em interação com os valores, nossos estados afetivos tornam-se também capazes de revelar nossas crenças e julgamentos em relação aos fatores desencadeadores de tais sensações. Portanto, as emoções mantêm uma relação privilegiada com os valores na medida em que, por meio delas, nós percebemos o conteúdo e a configuração dos objetos, eventos e situações do mundo. Reagir emotivamente significa não apenas conferir um valor ao elemento desencadeador da emoção, mas também, em muitos casos, manifestar uma reação condizente com o conteúdo dessa avaliação.

Com efeito, é possível identificar uma relação íntima de correspondência entre as emoções e a moral, na medida em que inúmeras experiências sensoriais são capazes de orientar o julgamento axiológico e de determinar a conduta normativa do sujeito. É nesse sentido que

---

19 Para os autores Solomon (1976) Lyons, (1980) Greespan (1988), as emoções se constituem como atitudes cognitivas atreladas a juízos normativos ou avaliativos, ou seja, elas fornecem os meios necessários a uma deliberação racional. Apesar de serem importantes na formação de nossas crenças e nas nossas tomadas de decisão, convém lembrar que elas, inversamente, podem afetar nossas escolhas racionais de diversas maneiras: confundindo a análise das probabilidades, ampliando nossas crenças em acontecimentos improváveis, gerando comportamentos irracionais e interferindo na nossa capacidade de avaliar as consequências dos nossos atos.

a emoções podem, também, ser caracterizadas como um elemento importante à compreensão de inúmeros aspectos da conduta moral autônoma do indivíduo.

Finalmente, a ligação entre afeto e conduta moral revela que, subjacente a uma emoção moral, podemos encontrar um princípio associando virtudes e sentimentos. Neste sentido, pode-se falar em emoção criadora do agir moral. Esse tipo de relação atesta, ainda, que as sensações se conjugam com as representações mentais para orientar o comportamento moral do sujeito e garantir, com isso, sua autonomia. Isto nos permite defender a existência de uma interação entre razão prática e emotividade em várias condutas de caráter moral.

A ação moral estaria longe de ser a simples execução de um mandamento da razão. O primeiro motor de determinadas ações poderia ser, assim, associado a uma emoção, de modo que certas condutas, inclusive aquelas que se conformam com a razão, seriam originariamente determinadas por experiências sensoriais de tipo emocional. Poder-se-ia, então, pensar, à maneira de Spinoza (1990), para quem paixão e razão não são instâncias inimigas, ou ainda dar razão a Hegel (2001), segundo o qual nada de grande se faz sem paixão, pois o pathos penetra e preenche a alma inteira do homem.[20] A paixão (emoção) daria, pois, um estilo a uma personalidade, uma unidade a todas as suas condutas.

Mesmo que as emoções sejam ainda consideradas por alguns como eventos anormais, enganosos, fragmentados e maléficos ao indivíduo e à sociedade, é inegável que muitas possuem inquestionável relevância axiológica, pois traduzem o valor que conferimos às coisas que as suscitam

---

20 Os gregos empregavam o termo pathos para designar sofrimento, emoção, experiência sensorial ou ainda “isto que se sente”, “o fato de sentir alguma coisa”. O pathos seria a expressão daquilo que nos atinge de forma inesperada, inusitada. A paixão representa o estado de alguém que sente um efeito do qual ele não é a causa, ou seja, trata-se de uma afecção que determina um comportamento que não pode ser totalmente controlado pelo sujeito. De acordo como tal acepção, o pathos se oporia a tudo que é essencial e durável. O termo, em seguida, foi traduzido em latim como passio, derivado do verbo patir (sentir). Este significado foi largamente incorporado pelas línguas latinas, que passaram a conceber a paixão como uma espécie de passividade da alma, em oposição à ação voluntária e consciente. Esta noção é evidentemente equivocada, pois as paixões nem sempre se constituem como um estorvo à ação livre, autônoma e responsável do sujeito. Acerca do sentido assumido pelo termo paixão em alguns momentos da história da filosofia, ver Kambouchner ([19--] apud CANTO-SPERBER, 1996) e Lebrun (2002).

e aos atos que dela provêm. Nesse sentido, tais experiências podem ser tomadas como elementos necessários ao comportamento do homem e à sua adaptação à realidade do mundo. Portanto, longe de ser escravo de suas emoções ou paixões, o homem se constrói a partir delas. A autonomia moral do sujeito antes de se fazer contra as emoções, faz-se, na verdade, com elas.

Há pelo menos três maneiras possíveis de as emoções constituírem a base da moral. Inicialmente certas emoções servem de motor psicológico em relação ao comportamento moral. Algumas, por exemplo, nos levam a desejar o bem-estar a quem elas se endereçam (a compaixão, a piedade, a simpatia), enquanto outras experiências sensitivas nos motivam a corrigir uma injustiça (como é o caso da cólera, da indignação, da revolta). Por fim, existem aquelas como a vergonha, o lamento e a culpa, que permitem ao indivíduo orientar seu comportamento de acordo com as normas sociais vigentes. Parece evidente que muitos desses sentimentos são necessários ao comportamento moral e à própria constituição do nosso caráter, uma vez que, sem eles, não teríamos nenhuma tendência a compartilhar valores e a cooperar na vida social.

Por outro lado, a adoção de um princípio moral que oriente nossa ação, revela quase sempre uma preferência axiológica, quer dizer, traduz a nossa escolha de um critério que possa justificar nossos julgamentos. As emoções influenciam decisivamente nossas tomadas de decisão, porém elas nem sempre são suficientes para explicar o motivo pelo qual os homens obedecem normas, compartilham valores e erigem princípios morais. Daí a necessidade de se encontrar respostas para interrogações do tipo: de onde vem o desejo de o indivíduo exprimir seus sentimentos sobre isto que é bom ou correto? Trata-se de uma sensação inata e totalmente desprovida de liame com as estruturas do intelecto? Ora, pode-se afirmar que muitas das nossas atitudes de valoração provêm de um senso moral originário no dizer de Wilson (1993), mas, ainda assim, convém reconhecer que algumas delas se impõem como produtos de invenção ou construção cultural. (MACKIE, 1977).

Os afetos explicam, evidentemente, algumas atitudes morais, mas estão longe de justificar todas.[21] A moral comporta uma decisão, mas

---

21 É certo que as emoções podem nos ajudar a conhecer o mundo que nos rodeia, porém, também é correto pensar que elas são capazes de nos impregnar de preconceito e

também um saber. A dificuldade consiste em identificar as modalidades de sensação que se mostram mais susceptíveis de interagir com nossa moralidade e, com isso, orientar a conduta autônoma do sujeito. O que tem tornado ainda mais desafiador tal tema, é o fato de que nossos afetos referem-se tanto às nossas crenças quanto aos nossos desejos. E mais ainda: tudo isso depende da imprevisibilidade, do acaso, do inusitado, elementos sempre presentes nos processos emocionais.

Não se trata, evidentemente, de fundar os julgamentos e a conduta moral do sujeito sobre a afetividade pura das emoções, haja vista que a associação linear entre emoção e atitude poderia até mesmo enfraquecer o conceito de ação moral livre e autônoma. Inicialmente, pelo fato de que as atitudes não somente podem ser determinadas por motivações extrínsecas às sensações afetivas, como muitas das vezes ambas estão em conflito. Além disso, sabemos que nossas condutas estão longe de ser o simples resultado de uma conjunção entre estímulo e resposta. Ao contrário, elas traduzem um encadeamento complexo de disposições, cujas sensações afetivas são apenas um dos fatores desencadeadores. Contra aqueles que concebem as emoções como agentes determinantes de nossas tomadas de decisão, podemos mais uma vez lembrar que elas estão ausentes em inúmeras atitudes, inclusive naquelas de conteúdo normativo.

É certo que um estudo sobre a relação entre sujeito, autonomia e moral deve sempre procurar o que há de racional nas nossas ações normativas, pois uma sensibilidade emocional nem sempre se afigura capaz de satisfazer as exigências necessárias à compreensão de nossas experiências morais. Além do que, como já mencionamos, a correspondência entre motivação afetiva e atitude moral nada nos diz acerca do que significa uma ação justa e responsável. As sensações dificilmente são suficientes para explicar porque certos princípios éticos determinam a conduta do sujeito. A motivação moral pode originar-se de uma tendência sensorial, mas também pode traduzir uma espécie de desejo de racionalidade. A expressão prática da nossa moralidade é raramente motivada por sensações arbitrárias.

má-fé, desvirtuando, com isso, o nosso horizonte epistêmico. Com efeito, se temos uma disposição emocional adequada, perceberemos as coisas como elas são, mas se nosso estado emocional estiver alterado, tudo pode ser obnubilado e confundido. Ademais, como não podemos estar sempre numa posição apática ou desapaixonada, os estados emocionais tanto podem se revelar adequados quanto incompatíveis com uma situação vivida. Sobre a relação entre emoção, razão e normas sociais, ver Elster (1995).

Assim, quando nos indignamos diante dos atentados aos princípios da boa conduta, esta revolta revela algo mais do que um simples sentimento de cólera: ela demonstra que nossos julgamentos morais têm também uma dimensão reflexiva.

É verdade que certas reações emocionais exprimem também o sentimento moral do agente (como é o caso da culpa, vergonha, indignação, compaixão), porém tais sensações são vividas num contexto social entre inúmeras pessoas. Não se trata apenas de um sintoma interno, particular a cada indivíduo e totalmente desvinculado do seu contexto, pois o sentimento moral faz interagir os homens em situações específicas. A idéia que torna a motivação emocional a única base do nosso comportamento moral, corre o risco de relativizar as referências, as interpretações e os julgamentos axiológicos, além de subtrair a racionalidade presente em certos juízos de valor. Ademais, o julgamento moral, quase sempre, exige um princípio que ultrapasse o seu simples uso e que se imponha como algo legítimo.

Não obstante a evidência inelutável do papel da racionalidade nos processos de constituição da deliberação e da autonomia do sujeito moral, não se deve jamais negligenciar as possíveis interações entre estado emocional e conduta normativa. Ora, são diversas as sensações que se conjugam com as representações mentais para orientar o comportamento moral do sujeito e, com isso, definir o alcance de sua autonomia. Isto nos permite defender a existência de uma interação entre razão prática e emotividade em várias condutas de caráter moral. Disso se pode concluir que a autonomia do sujeito moral tornar-se-ia cega se se deixasse guiar apenas pelas emoções, porém, ela, certamente, seria vazia se conspurcasse totalmente do seu interior a influência decisiva de tais sensações.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora da UnB, 1992.

BEN-ZE'EV (2003). BEN-ZE'EV, A. The logic of emotions. In: HATZIMOYSIS, A. (Ed.). **Philosophy and the Emotions**. Cambridge University Press, 2003, p. 147-162.

BLACKBURN, S. Ruling. **Passions**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

BORNHEIM, Gerd. O sujeito e a norma. In: NOVAES, A. (Ed.) **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 247-260.

CHARLAND, L. C. The natural kind status of emotion. **British Journal for the Philosophy of Science**, n. 53, p.511-537, 2002.

CRANSTON, Maurice. **O que são os direitos humanos?** Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948.

DEIGH, J. Primitive emotions. In: **Thinking about Feeling**: Contemporary Philosophers on Emotions, Oxford: Oxford University Press, 2004.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

________. **As paixões da alma**. São Paulo: DPL, 2004.

DEWEY, John. **Human nature and conduct**. New York: Henry Holt, 1922.

________. **Experience and nature**. New York: W.W. Norton, 1929.

ELIAS, Norberto. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELSTER, Jon. Rationalité, émotions et normes sociales, In : PAPERMAN, P.; OGIEN, R. (Éds.). **La couleur des pensées**. Paris: Éditions de HESS, 1995.

ENGLISH, J. **O abordo e o conceito de pesso**. Porto: Rés Editora, 1978.

EVANS, D.; CRUSE, P. **Emotion, Evolution, and Rationality**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

GREENSPAN, P. S. **Emotions and Reasons**: An Enquiry into Emotional Justification. New York: Routledge, 1988.

GUEROULT, M. **Descartes**. Âme et corps. Paris: Flammarion, 1992.

HARE, Richard. **Essays on Bioethics**. Oxford: Claredon Press, 1996.

HARMAN, Gilbert. **The nature of moralité**. an introduction to ethics, New York: Oxford University Press, 1977.

HEGEL, G. W. F. **A razão na História**: uma introdução geral à filosofia da história. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

HOBBES, Thomas. **O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Nova Cultura, 1998, (Coleção Os Pensadores).

HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: UNESP Editora, 2001.

KAMBOUCHNER, Denis. **L'homme des passions.** Commentaires sur Descartes. Paris: Albin-Michel, 1995.

________. Passion. In: CANTO-SPERBER, M. (Dir.). **Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale**. Paris: PUF, 1996.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

________. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1994.

KESSELRING, Thomas. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. **Revista Ciência & Ambiente**, Santa Maria, UFSM, ano 3, n.5, 1992.

LEBRUN, G. O conceito de paixão. In: NOVAES, A. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras/FUNARTE, 2002. p.17-33.

LIVET, Pierre. Normes et faits. In: **Encyclopédie Philosophique Universelle**. Paris: PUF, 1989.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

LYONS, W. **Emotions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

MACKIE, J. **Ethics – Inventing Right and Wrong**. New York: Penguin Books, 1977.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios, livro II**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NASH, R. A. **Cognitive theories of emotion**. Nous, n. 23, p. 481-504, 1989.

PAINE, T. Os direitos do homem. Petrópolis: Vozes, 1989.

RICOEUR, Paul. **Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos, Barcelona**: Serbal/UNESCO, 1985.

ROSS, David. **The Right and the Goo**. New York: Oxford University Press, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1985, (Coleção Os Pensadores).

SÈVE, Lucien. **Pour une critique de la raison bioéthique**. Paris: Odile Jacob, 1987.

SPINOZA, B. **Éthique**. Paris: PUF, 1990.

SOLOMON, R. **The Passions**. New York: Doubleday, 1976.

STOCKER, M; HEGEMAN, E. **O valor das emoções**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

RICOEUR, Paul. Fundamentos filosóficos de los derechos humanos: una sintesis. In: **Los Fundamentos filosóficos de los derechos humanos**. Barcelona: Serbal (UNESCO), 1985.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**. São Paulo: Loyola, 1997.

TUGENDHAT, Ernst. **Direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

VILLEY, Michel. **Le droit et les droits de l’homm**. Paris: PUF, 1994.

WILSON, J. **The Moral Sense**. London: Macmillan, 1993.

WOLFF, Christian. **Principes du droit de la nature et des gens**. Caen: Centre de philosophie politique et juridique, 1988

6 - O valor do homem e o valor da natureza.
Breve reflexão sobre a titularidade dos direitos morais

Eduardo Ramalho Rabenhorst

Introdução

O adjetivo "pós-moderno" foi introduzido no campo da Filosofia e das Ciências Sociais para designar o abandono das "grandes narrativas" ideológicas que procuravam encontrar um sentido global para a vida humana. Plural do ponto de vista cognitivo e político, e profundamente dissensual sob o prisma dos valores, a era contemporânea tende a rejeitar a legitimidade de qualquer projeto de fundação de grandes narrativas que visam impor uma interpretação unívoca da realidade e demarcar claramente as fronteiras entre o Bem e o Mal. Como conseqüência deste relativismo epistemológico e axiológico, que afirma ser preferível o acordo entre os homens mais que o conhecimento do verdadeiro, dá-se, como bem percebeu Taylor (1997), o inevitável esvaziamento dos propósitos de uma ontologia moral. Com efeito, continuamos a nos compadecer com os sofrimentos de nossos semelhantes em várias partes do mundo, insistimos em repudiar as injustiças e assimetrias sociais e a afirmar que todos os seres humanos são dignos de respeito. Contudo, não sabemos ao certo como justificar racionalmente estas crenças e, na falta de fundamentos, apelamos para o Direito. Passamos a acreditar que a instância jurídica, agora internacionalizada e centrada na idéia de direitos humanos cada vez mais abrangentes, seria capaz de expressar normas morais universais, principalmente aquelas que atribuem aos homens, indistintamente, uma qualidade moral única e irrepetível.

Realmente, um número quase que vertiginoso de documentos jurídicos internacionais, a começar pela própria Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, estabelece, a título compromissário e programático, que os homens são idênticos em dignidade e direitos. No mais, não são poucos os países que recepcionam, em seus respectivos ordenamentos jurídicos, e concedem proteção constitucional forte ao princípio de intangibilidade do valor dos seres humanos. Atrelados a esta constatação, muitos autores entendem que o consenso obtido em

torno dos direitos humanos tornaria supérflua ou dispensável a tarefa de justificar racionalmente a idéia de dignidade humana. Na esteira de uma célebre assertiva de Norberto Bobbio, muitos sustentam ser a dignidade humana mais um problema político do que propriamente filosófico. A idéia de que todos os homens merecem ser tratados com idêntico respeito, não necessitaria de justificação, mas de concretização ou efetivação.

Contudo, existem muitas razões que nos levam a sustentar o caráter irrenunciável da reflexão filosófica sobre aquilo que Montaigne chamava de "humana condição". Em primeiro lugar, como bem observou Jean-Claude Guillebaud (2003), a existência de documentos jurídicos nacionais ou internacionais "não representa mais do que um consenso no papel, para não dizer de fachada, que as potências ocidentais são por vezes as primeiras a renegar ou a trair, e sempre democraticamente", como atestam os recentes episódios no Afeganistão, Iraque e na Palestina. E, certamente, este consenso obtido no nível dos textos, nem sempre se expressa na órbita da realidade, pois ainda que possamos desconfiar da validade da tese de que o mundo encontrar-se-ia, atualmente, submetido a um conflito étnico primordial – idéia proposta particularmente por Huntington (1993) – não podemos deixar de constatar uma real intensificação da disputa entre diferentes concepções do bem, sobretudo daquela que opõe a visão ocidental à visão islâmica.

Não devemos esquecer, ainda, que todo direito subjetivo, enquanto faculdade, pretensão, privilégio ou imunidade, encontra-se alicerçado num edifício de crenças e representações sobre a imagem que fazemos de nós próprios, do lugar que ocupamos no mundo, do olhar que devemos lançar sobre nossos semelhantes, como também acerca do tratamento que devemos conceder às outras espécies e à natureza em geral. Com efeito, a simples afirmação da dignidade humana como petição de princípio não resolve questões éticas e jurídicas cruciais, relacionadas, por exemplo, com o estatuto do embrião humano, a eutanásia, a exposição ao risco ou situações degradantes como a prostituição, a pornografia e os espetáculos de luta livre. Por esta razão, procede a irônica observação de Guillebaud (2003, p.23-24) sobre o fato de que

> O direito é, ao mesmo tempo, determinante e impotente. Quem o fez pode a qualquer momento desfazê-lo [...] O direito, por si só não poderia criar uma civilização, assim

> como o juiz não pode tornar-se à sua revelia, o padre taumaturgo da modernidade, encarregado de definir, por nós, a diferença entre o Bem e o Mal.

Por fim, a degradação do meio ambiente e o nascimento de uma consciência ecológica planetária impuseram ao pensamento contemporâneo a necessidade de repensar as bases tradicionais da ética, notadamente no que concerne à definição daquilo que recebe o nome de «comunidade moral», isto é, do parâmetro que separa aqueles que «contam» moralmente daqueles que «não contam». Com efeito, as éticas convencionais restringem o âmbito da comunidade moral à órbita dos seres racionais e atribuem ao homem uma centralidade absoluta. As filosofias ambientalistas contestam tal privilégio axiótico e propõem uma ampliação da comunidade moral, de maneira a incluir os animais ou até mesmo o conjunto da natureza. Na esfera jurídica, tal contestação também se faz presente de forma cada vez mais intensa, correspondendo a uma exigência de expansão da própria idéia de direitos humanos. Os direitos humanos, como sabemos, podem ser definidos como o conjunto de faculdades e instituições que buscam concretizar algumas das principais exigências concernentes ao reconhecimento da dignidade de todos os homens. Tais exigências apareceram, inicialmente, sob a forma de princípios morais, porém, gradativamente, elas foram se incorporando ao direito positivo. Em virtude dessa dupla constituição, os direitos humanos podem ser concebidos, ao mesmo tempo, como "direitos legais" e "direitos morais". Direitos humanos são "direitos legais" na medida em que estão consignados em preceitos reconhecidos por uma ordem jurídica nacional ou internacional, correspondendo, assim, a determinadas previsões legais. Contudo, os direitos humanos são também "direitos morais" ou "direitos extralegais", vez que atribuem aos indivíduos um amplo leque de pretensões que não dependem da existência de determinações jurídicas específicas. À primeira vista, a expressão "direitos morais" pode parecer contraditória, mas ela pretende destacar um aspecto fundamental, ou seja, o de que os direitos humanos não são simples instrumentos jurídicos, mas representam, antes de tudo, uma tentativa de se atribuir força jurídica à convicção de que o homem é portador de direitos que fazem referência à sua qualidade moral, enquanto ser livre e racional.

Não é difícil perceber, portanto, que o pressuposto necessário à noção de direitos morais é atribuição de um valor intrínseco ao homem. Segundo a visão tradicional, tal valor decorre da própria racionalidade humana, isto é, do fato de que, ao contrário dos animais infra-humanos, o homem pensa, delibera e é consciente de sua própria existência. Ora, as filosofias ambientalistas questionam essa linha divisória, por entender que ela não atende às necessidades impostas pelo colapso ecológico. Dessa forma, partindo principalmente do argumento dos "casos marginais", ou seja, da situação de seres humanos que não manifestam ou deixaram de manifestar as características acima, os filósofos ambientalistas propõem novas bases para a noção de valor intrínseco, de forma a incluir, no âmbito da comunidade moral, o conjunto dos seres vivos. Nesse novo quadro teórico, o pensamento jurídico é convocado a repensar a categoria de sujeito de direito e a própria disparidade jurídica entre os homens e os animais. Ora, pode o direito renunciar à centralidade atribuída à espécie humana? Questão complexa que requer, como tarefa prévia, um breve inventário acerca dos valores do homem e da natureza.

O valor do homem

"Na história européia, a idéia de homem se exprime na maneira como este se distingue do animal. A falta de razão do animal serve para demonstrar a dignidade do homem". A frase acima, extraída da Dialética da Razão, de Adorno e Horkheimer, (1983) traduz bem os problemas que gostaríamos de abordar aqui. De fato, a noção tradicional da dignidade humana não teria sido construída a partir da suposição de uma irredutibilidade do homem ao mundo natural?

Lembremos que o enigma inerente à condição humana foi mote constante das tragédias gregas. Édipo, por exemplo, personagem tão próximo dos humanos reais por suas atitudes intempestivas, foi consagrado rei de Tebas exatamente por ter derrotado a Esfinge ao elucidar um mistério concernente ao homem, ainda que sua resposta venha, na verdade, mascarar o verdadeiro problema. De fato, ao responder à pergunta proposta pela Esfinge, o personagem trágico deixou intacta a interrogação mais importante: "Quem é o homem?". Também em Antígona, o ser humano é descrito e exaltado como a coisa mais "maravilhosa" do mundo, mas

sua natureza dual permanece inacessível. O coro dessa tragédia enaltece a grandeza do homem e afirma sua superioridade sobre as outras espécies, advinda de sua capacidade criativa. Contudo, adverte o coro que essa mesma habilidade de criar e de transformar a natureza pode conduzir o homem à desmedida. A propósito, importa lembrar que o termo empregado no verso de Sófocles, deinos, pode ser traduzido por maravilha, mas também por espantoso ou inquietante, como bem sugeriu Heidegger em seu famoso curso sobre Hölderlin (HEIDEGGER, 1962). Para Sófocles, inquietante no homem, em primeiro lugar, é a maneira como ele se impõe sobre todas as coisas, em particular sobre a natureza. Nesse sentido, dirá Heidegger, o homem nunca se sente "em casa", tanto no que concerne à natureza que o cerca, quanto no que diz respeito à sua própria natureza. Por isso mesmo, após exaltar as diversas habilidades humanas, dentre as quais a de criar uma vida societária regida por regras, o coro de Antígona também observa que o ser humano, contraditoriamente, se julga no direito de afrontar a ordem social que ele próprio instituiu.

O enigma acerca da condição humana emerge na história da Filosofia como uma reflexão sobre a própria animalidade do homem. Afinal, o objetivo de uma reflexão sobre a essência animal não é identificar aquilo que é próprio do homem? Ora, uma das primeiras análises da especificidade do homem face aos animais pode ser encontrada em Platão, mais precisamente no famoso diálogo Teeteto. Nele, Platão atribui ao sofista Protágoras de Abdera a máxima segundo a qual "o homem é a medida de todas as coisas, das que são pelo que são e das que não são pelo que são". À primeira vista poderia parecer que Protágoras estaria antecipando o humanismo e a centralidade do homem proposta pelo pensamento moderno. Contudo, conforme observa Watanabe (1995), o escopo de Protágoras é mostrar que é o homem "que se constitui como a dimensão segundo a qual as coisas são ou não são [...] Afinal, sem o homem, não há como questionar o ser das coisas, pois quem estaria questionando?". Como já interpretara Sexto Empírico, a máxima de Protágoras diz que o homem é o juízo de todos os fatos. Por isso, "tudo aquilo, de fato que parece aos homens é; e o que não parece a nenhum homem, não é" (MONDOLFO, 1971, p. 142).

Ora, a questão que se apresenta ao sofista Protágoras, é saber como podemos avaliar as coisas, discernindo o Bem do Mal. Para Protágoras, a fonte desse discernimento pode ser encontrada na natureza (physis) como

também nos costumes (nomos), mas, em todo caso, ela exige educação e exercício próprio a cada um. Daí a narrativa que Protágoras faz do mito de Prometeu, no intuito de mostrar como ocorreu a formação da humanidade pelos deuses e a própria origem da sociedade e das leis. Conta-nos o sofista, através de Platão, que Prometeu (aquele que pensa antes), juntamente com Epimeteu (aquele que pensa depois), foram encarregados de distribuir, de forma eqüitativa, entre todas as espécies, as diversas qualidades das quais elas seriam providas. Ocupando-se de uma parte do mundo, Prometeu deixa a Epimeteu a banda na qual se encontrava o homem. Entretanto, Epimeteu acabou por esquecer o homem em sua empreitada, distribuindo todas as qualidades disponíveis com as outras espécies. Ao constatar o fato de que o homem seria a criatura mais desprovida de todas, Prometeu decide furtar dos deuses o fogo e habilidade artística. E foi assim que o homem passou a ocupar um lugar intermediário entre as outras espécies e os deuses, participando, como diz Platão, do lote divino. Donde a própria constituição ambivalente do homem: composto por uma alma inteligível e um corpo sensível, o homem, ao mesmo tempo em que pensa racionalmente e venera os deuses, também se inflama de desejos irracionais e apetitivos[1]. Porém, prossegue Protágoras, a simples capacidade de criar e transformar a natureza não poderia garantir a sobrevivência da espécie humana. Daí a necessidade de uma nova intervenção divina, realizada por Hermes, que consistiu em outorgar aos homens os sentimentos de honra e de direito, de maneira a possibilitar a vida societária. Essa nova arte é precisamente a política.

Aristóteles também concebe o homem como uma criatura constituída por uma alma e um corpo. Contudo, não se trata de um dualismo, mas de uma unidade. A alma é exatamente aquilo que determina e estrutura o corpo sensível. Ela está para o corpo como o piloto está para o navio.

1 A visão mítica da estória de Prometeu, que encontramos na poesia de Hesíodo, preocupa-se menos com a alma humana e mais com as transformações que o furto do fogo divino acarreta nas órbitas do trabalho e da natureza. Como Pandora, que deixa escapar da caixa divina todos os males do mundo, Prometeu também é um personagem profundamente ambivalente, já que, ao mesmo tempo, agracia o homem e provoca malefícios. Afinal, como castigo pelo crime por ele cometido, os homens passam a trabalhar e a própria terra deixa de ser mãe dos humanos para se converter no lugar sobre o qual o labor será exercido.

Aristóteles reconhece, assim, a animalidade do homem, enquanto ser vivo, mas também aponta sua diferença específica, enquanto ser racional. Para o estagirita, a estrutura racional do homem encontra-se ligada à techne, concebida como um conhecimento inencontrável nas outras espécies. Por essa razão, o homem não é nem uma besta nem um deus, pois a sua natureza, essencialmente política, só pode realizar-se plenamente na vida gregária da polis. Para Aristóteles, a natureza fez do homem um animal singular, ou seja, o único dentre todas as espécies a distinguir o Bem do Mal, o justo do injusto, ou outras noções do gênero. Mas tal disposição natural do homem, de refletir racionalmente, só efetiva-se na cidade. O homem apenas se torna verdadeiramente humano quando pertence a uma vida coletiva submetida às leis. De onde emerge a própria diferença entre a sociabilidade humana, essencialmente política, e a sociabilidade que encontramos nas outras espécies.

Na visão Aristotélica, os homens possuem uma única natureza enquanto espécie e não enquanto indivíduos. Acredita Aristóteles que a natureza humana é a mesma, mas que ela não se apresenta da mesma forma entre todos os homens. Neste sentido, como observou Villey (1983), o mundo é concebido por Aristóteles como uma ordem de relações, dotada de finalidade e fundada sobre a hierarquia de gêneros e espécies. Daí a estrutura de subordinação existente entre os seres que nele habitam. Primeiro, entre os homens e os animais, pois apenas os primeiros são providos do logos. Em seguida, entre os próprios homens, pois alguns são naturalmente mestres, enquanto outros, por deficiência intelectual, são serviçais (douloi). Não se trata, obviamente, de uma concepção racista, pois Aristóteles reconhece a possibilidade do homem ultrapassar sua natureza servil através da educação (paideia). Contudo, inexiste em Aristóteles, como de resto em todo o mundo antigo, uma concepção da dignidade humana entendida como uma qualidade comum a todos os homens, indistintamente[2]. Em todo caso, a reflexão aristotélica servirá de base para

2 Na verdade, não só a idéia de dignidade, mas também a própria noção de humanidade está ausente do pensamento clássico. Conforme observa Mattei (2005), no mundo antigo a dignidade está vinculada à honra. Trata-se de um mérito ligado a uma função, posição social ou ofício. Quando os gregos empregam as palavras hoi anthropoi (os homens) — escreve o filósofo francês — eles estão se referindo ao conjunto dos homens e não à essência de uma humanidade distinta de suas raízes lingüísticas, políticas ou geográficas. Complementa tal afirmação Poisson (2004), ao sublinhar que as diversas palavras gregas

a identificação daquilo que, doravante, se constituirá como critério básico de pertencimento à "comunidade moral", ou seja, a posse da razão, ainda que o termo empregado pelo filósofo grego, em sua célebre definição do homem – Zoon logikon – não corresponda exatamente ao sentido moderno de razão.

O Cristianismo levará adiante tal forma de pensar. Na concepção Cristã o homem é digno em função de sua origem divina e de sua semelhança com Deus. Daí deriva a estrutura fortemente hierarquizada dos seres que compõem o universo, e o fim da crença de uma solidariedade entre todos os seres vivos. Com efeito, conforme observa Eyden (2001), segundo a teologia cristã, há no universo todas as classes de graduações do ser, decrescentes desde o Ser absoluto: espíritos (superiores e inferiores), o homem (que consiste de espírito e corpo), animais, plantas, matéria inanimada; uma série que decresce do espírito puro à matéria pura. No âmbito dessa ordem, ao mesmo tempo celestial e terrena, os seres apresentam gradações e valores distintos. Donde a dignidade específica que o homem possui no plano terreno, advinda de sua razão e inteligência, como observava Santo Agostinho. Essa posição privilegiada do homem, na hierarquia terrestre, repercute na ordem natural, social e política. Construída a partir de uma estrutura de subordinação ou de autoridade, a hierarquia sempre acarreta na subordinação de um ser com relação ao outro. No Cristianismo, a natureza está subordinada ao homem, como bem observa Van Eyden, já que a primeira existe para benefício do segundo. Já na ordem social e política, a hierarquia acarreta na subordinação do vassalo ao senhor, como também na dominação que o homem exerce sobre a mulher. A propósito, é sempre bom lembrar que, apenas recentemente, a Igreja Católica passou a insistir na idéia de que a expressão dignidade humana deve ser interpretada numa

---

que expressam a idéia de dignidade derivam da raiz "axio" e evocam sempre a idéia de um valor particular (o vocábulo "axioma", por exemplo, designa o peso, valor, prestígio ou qualidade de algo).O mesmo ocorre com o adjetivo latino "dignus", que também se refere às qualidades particulares de um indivíduo, que suscitam, estima, prestígio ou mérito. A propósito, alerta Moreno (1997), a palavra latina "dignitas" tem um caráter nitidamente aristocrático. Pertencer à nobreza romana, desempenhar um cargo político ou ter antepassados ilustres é o que confere dignidade aos indivíduos. Mesmo em Cícero, o termo "dignitas" guarda esse sentido de excelência, grandeza ou eminência, ainda que o ilustre pensador romano tenha se aproximado do conceito cristão de dignidade ao afirmar que o valor do homem decorre de suas semelhanças com os deuses, principalmente no que concerne à capacidade de discernir o justo do injusto.

acepção ampla, abrangendo, também, a dignidade feminina (Mulieris Dignitatem), ainda que tal dignidade seja concebida, antes de tudo, como o exercício da maternidade ou da virgindade.

É interessante notar que, apesar de acordar um lugar essencial ao homem no plano da criação, o pensamento cristão, durante a época medieval, ainda guardava proximidade com a forma de pensar que encontramos, ainda hoje, nas culturas tradicionais. Com efeito, nessas culturas, a natureza encontra-se irremediavelmente ligada ao sobrenatural. A natureza, portanto, é um mistério; um lugar habitado por deuses e espíritos diversos. No mais, ainda que as culturas tradicionais reconheçam a diferença entre o homem e os animais, nem sempre elas estabelecem uma completa descontinuidade entre estas duas espécies. Para os índios Trumaï que vivem no Xingu, por exemplo, os seres humanos são, ao mesmo tempo, homens e peixes. Da mesma forma, os bororos estabelecem uma relação de parentesco entre os homens e as araras.

No início do século XX, Lucien Lévy-Bruhl havia identificado, em certas culturas tradicionais, a existência de um princípio de participação que suporia uma espécie de indistinção entre os homens e os animais. (LÉVI-BRUHL, 1951). Como se sabe, Lévi-Bruhl acreditou, inicialmente, que uma concepção desse tipo seria pré-lógica, já que ela tenderia a ignorar os princípios de identidade e de contradição. Posteriormente, o antropólogo francês reconheceu as limitações de sua análise e passou a sustentar que esta lei de participação poderia ser explicada através da categoria afetiva do sobrenatural. Hoje, entretanto, a idéia de uma "mentalidade primitiva" não seduz mais os antropólogos. A forma de pensar que encontramos nas culturas tradicionais tende a ser considerada, nos nossos dias, selvagem não no sentido tradicional da palavra (primitivo), mas selvagem na acepção latina original (o homem da floresta). Claude Lévi-Strauss, por exemplo, sustenta que as culturas tradicionais raciocinam de forma tão abstrata quanto as culturas modernas (LÉVI-STRAUSS, 1962)[3].

Ora, o pensamento cristão medieval ainda admite uma forma de continuidade entre os homens e os animais, que aparece claramente na

3 Robin Horton, por sua vez, identifica uma continuidade entre o saber dos povos tradicionais, denominado primário, posto que calcado entre relações de causalidade simples, e o saber da ciência moderna, nomeado secundário, que busca explicar a realidade de forma mais complexa e sistemática (HORTON, 1990). Neste sentido, o pensamento tradicional é primitivo não por ser atrasado, mas por ser originário.

representação da existência de criaturas resultantes da união entre estas duas espécies. Como observa oportunamente Bock (1982), ainda que os pensadores medievais acreditassem na distinção entre todas as espécies, acordando um valor privilegiado ao homem, na escala dos seres terrestres, eles sustentavam a concepção de que o mundo deveria ser repleto de todo tipo imaginável de criaturas e coisas, inclusive de similitudines homines, como testemunham os famosos bestiários medievais, que surgem na Inglaterra do século XII[4].

Apenas com o advento da Modernidade é que a noção de gênero humano começou a se delinear de forma mais clara no pensamento ocidental. A partir do século XVI, os vários relatos de navegadores e missionários, publicados na Europa, estabelecem a necessidade de se refletir sobre a humanidade destes novos povos encontrados, especulação que, obviamente, continha profundas conseqüências políticas e jurídicas. Na célebre controvérsia entre Bartolomeu de Las Casas e Juan de Sepúlveda, a concepção aristotélica, segundo a qual a natureza humana não se apresenta da mesma forma entre todos os homens, é empregada pelos dois lados. Para Sepúlveda, ela justifica a escravidão dos índios, já que estes parecem corresponder à definição aristotélica de servos por natureza. Para Las Casas, ao contrário, a concepção aristotélica vale apenas para os povos sem leis e instituições, o que certamente não parece ser o caso dos astecas e incas. Ao defender a idéia de uma unidade específica do gênero humano, o religioso de Chiapas aparece como uma referência pioneira na defesa da idéia de uma dignidade inerente a todos os homens.

A partir do final do século XIV, a tese sobre a unidade do gênero humano começa a se impor na Europa. O que caracteriza o novo humanismo é a afirmação do valor do homem enquanto homem, por um

4 Apesar de oficialmente defendida pela Igreja, a tese sobre a unidade do gênero humano continuou a ser vista com certa suspeita, já que em sua base encontrava-se a concepção teológica do monogenismo, isto é, a suposição de que todos os homens descenderiam de um tronco comum. A partir do século XVIII, surgem as primeiras propostas de subdivisão do Homo sapiens em subespécies distintas que compreendem os monstros e as quatro variedades geográficas (europeus, asiáticos, americanos e africanos). O primeiro, conforme observa Michel Foucault, ocupa uma posição-limite, pois o que o define, é não apenas a violação das leis da natureza, mas também a violação das leis da sociedade. Por isso, acrescenta Foucault, o campo de surgimento do monstro é, simultaneamente, biológico e jurídico (FOUCAULT, 2001).

lado, e o reconhecimento de uma natureza incompleta desta criatura, por outro. Tal afirmação encontra-se expressa, de forma exemplar, na célebre oração que o florentino Pico de la Mirandola dedica à dignidade humana. Nesta nova atmosfera intelectual, também se desenvolveu, sobretudo em Florença e Milão, um humanismo cívico representado, principalmente, pelos Dante, Boccacio e Petrarca, e caracterizado pela admiração da vida ativa, o elogio da riqueza, a defesa da liberdade e o amor pela pátria (GUENÉE, 1973, p. 242). É importante observar que, nesse mesmo período, desponta uma nova concepção da natureza que se encontra num meio termo entre a representação grega antiga, proposta por Aristóteles, e a visão que será mais tarde sustentada pela ciência moderna. Os pintores renascentistas, por exemplo, ao mesmo tempo em que sustentam uma visão orgânica da natureza, concebendo-a como natureza animada que não deve ser representada em sua mera aparência, mas através de seus elementos fundamentais, também afirmam que nela não há efeito sem causa, e que esta última só pode ser compreendida a partir da experiência (DA VINCI, 1987, p.95)[5].

Contudo, a partir da influência de Francis Bacon e René Descartes, uma visão da natureza e do homem começa a dominar no pensamento europeu. Para Bacon, a função do conhecimento científico é possibilitar ao homem a exploração técnica das riquezas da natureza. Descartes, por sua vez, reduz a matéria à condição de res extensa. Trata-se de um mecanismo destituído de dinamismo próprio e passível de ser compreendido de forma objetiva através da matemática. A partir daí, o filósofo francês passa a sustentar a separação radical entre a alma que se encontraria inserida na matéria humana, e que faz com que o homem seja um ser pensante, e a configuração meramente mecânica dos animais, que faz com que eles sejam simples máquinas. Doravante, o homem passa a ser definido como

---

5 É bem verdade que o humanismo renascentista conheceu vozes dissonantes. Contestando o lugar privilegiado atribuído ao homem pelo Renascimento, Montaigne concebe os seres humanos como criaturas miseráveis e insignificantes, em nada superiores às outras espécies. Daí a razão de ser de sua luta contra as diversas teorias da dignidade humana que concebem o homem como um “miraculum magnum” (grande milagre). Mais tarde, esta visão profundamente negativa da natureza humana encontrará fortes aliados na filosofia de Hobbes, que descreverá o homem como uma criatura naturalmente desejosa e invejosa, e na literatura de Rabelais, que tratará do apego dos seres humanos à vida carnal.

um sujeito e a natureza, a ser percebida como um mero objeto, passível de ser descrito e explicado a partir do conhecimento de suas leis.

Não podendo apelar para algo sagrado no homem, os filósofos modernos estabeleceram uma complicada articulação entre racionalidade, autonomia e moralidade, como justificativa para a atribuição de um valor intrínseco ao homem. Na sua Crítica da Razão Pura, Kant (1985) define a natureza como um conjunto de fatos regidos por leis e princípios necessários e universais, mas em si mesmos desprovidos de normatividade. Para o filósofo alemão, há entre a natureza e o homem uma cesura irredutível: a natureza, como havia mostrado Newton, é o reino das leis necessárias de causa e efeito. Nela, os eventos seguem um determinismo inflexível. O homem, em contrapartida, é livre e racional. Como tal, ele pode agir através de valores e fins que ele próprio se atribui, construindo, assim, uma outra realidade que vem a ser o mundo da cultura. Em outras palavras: enquanto ser sensível, o homem é parte da natureza e suas ações são determinadas pelas leis que regem todos os seres vivos; entretanto, enquanto ser pensante, o homem possui um caráter inteligível, que faz com que suas ações sejam livres (KANT, 1985, 466). Todavia, Kant toma suas distâncias com relação às idéias de Descartes no que concerne aos animais. Entende Kant que os animais não são máquinas, pois, assim como os humanos, eles agem segundo representações. Contudo, ao contrário do animal, que está submetido ao instinto, isto é, à faculdade que deseja possuir seu objeto antes mesmo de conhecê-lo, o homem pode ultrapassar sua condição natural, submetendo suas pulsões aos fins que ele próprio se atribui. Através da educação, o homem supera sua animalidade e acede a uma "segunda natureza", assumindo, assim, sua condição humana. (KANT, 1985).

Tal concepção acerca da perfectibilidade do gênero humano faz com que Kant renuncie às teorias tradicionais sobre a natureza humana. Com efeito, a escolha moral humana é livre e racional exatamente porque não decorre dos desejos e inclinações naturais do homem, mas da razão. Daí o formalismo da concepção kantiana acerca das ações morais: "Nada se pode pensar no mundo e, em geral, também fora dele que possa ser considerado incondicionalmente bom, a não ser uma boa vontade". (KANT, 1985). Em outras palavras, as ações morais devem ser avaliadas a partir da forma e não do conteúdo. Afinal, todas as qualidades desejadas

pelos seres humanos são boas ou desejáveis, relativamente à bondade da vontade que as possui, o que implica, portanto, na possibilidade de que algo bom ou desejável venha a se tornar mal ou prejudicial quando a natureza dessa vontade não é boa. Dessa forma, conclui Kant, a única coisa realmente desejável em si mesma é a boa vontade. (KANT, 1985).

E é assim que Kant (1985) desenvolve sua teoria sobre a dignidade dos seres humanos. Sustenta o filósofo alemão, que se o mundo fosse composto unicamente por seres vivos desprovidos de razão, sua existência não teria qualquer valor, pois nesse mundo não existiria qualquer ser possuindo o menor conceito de valor. Ora, enquanto ser valorizador, o homem, ao contrário das coisas e dos animais, é um fim em si mesmo.

Ao contrário de Hobbes, que definia o valor (value) como o preço que se atribui a um homem em função do juízo ou da necessidade de outro (por exemplo, em virtude de sua competência), Kant estabelece uma distinção, inexistente na língua portuguesa, entre Wert (valor em alemão) e valor (valor em latim). Para Kant, aquilo que pode ser comparado ou substituído por algo equivalente, tem um preço. Em contrapartida, aquilo que é incomparável e insubstituível, encontra-se acima de qualquer preço. Dessa forma, o homem pode ser avaliado sob dois prismas distintos: em função de suas habilidades, méritos ou competências, ele tem um valor (valor); entretanto, enquanto pessoa moral, ele é portador de um valor (Wert) incalculável, que recebe o nome de dignidade (würdigkeit). E um ser digno, acrescenta Kant, deve ser tratado, pelos outros, mas também por ele próprio, sempre com respeito (Achtung), isto é, como um fim um si mesmo e não como meio para obtenção de alguma coisa.

Apesar da influência que continua a exercer sobre o pensamento contemporâneo, principalmente no plano da teoria dos direitos humanos, a concepção de dignidade humana proposta por Kant suscita certa desconfiança entre os filósofos. Primeiro, pelo fato de que ela se alicerça na suposição de uma irredutibilidade do homem ao mundo natural. Ora, os filósofos mais atrelados a um paradigma naturalista não aceitam a "sobrenaturalidade" do homem, pressuposta por Kant. No mais, a própria representação kantiana do homem como agente moral autônomo também desperta várias suspeitas. Afinal, tudo aquilo que parecia ser, aos olhos de Kant, uma escolha humana livre e racional, passou a ser visto com extrema cautela. Talvez por trás da liberdade humana, encontrem-se forças

econômicas, pulsões inconscientes, condicionamentos culturais ou reações bioquímicas. A propósito, é bom lembrar que o próprio Kant reconhece a fragilidade de sua concepção no tocante à prova mesma da existência da liberdade. Conforme ele observa, a liberdade não pode ser objeto de uma demonstração, pois ela é um "fato da razão" do qual o homem tem consciência a priori (KANT, 1986).

A concepção kantiana da dignidade humana parece pressupor a existência de uma propriedade intrínseca, no caso, a própria razão, que justificaria a atribuição do mesmo valor a todos os seres humanos, concebidos como fins em si mesmos. Ora, a pressuposição de existência de uma propriedade intrínseca, que faria do homem um ser valioso em si mesmo, conduz a um labirinto de problemas metafísicos relacionados com a própria natureza dos valores. Afinal, não são os valores elementos ou critérios que orientam as nossas escolhas? Nesse caso, o que poderia ser um valor intrínseco? Um valor que existiria no mundo de forma objetiva, independentemente dos sujeitos valorizadores?

O valor da natureza

A emergência da crise ecológica, no final do século XX, trouxe à baila um importante debate sobre os limites das concepções tradicionais acerca dos valores do homem e da natureza. O principal alvo das filosofias ambientalistas foi o antropocentrismo que sempre caracterizou as diversas análises acerca da relação entre os seres humanos e os demais seres vivos. As objeções às concepções antropocêntricas foram, inicialmente, conduzidas sob um viés jurídico, como bem revelam os principais trabalhos provenientes do chamado "abolicionismo animal". O filósofo australiano Peter Singer, por exemplo, propôs uma revisão do status moral dos animais a partir de um argumento calcado na perspectiva da filosofia utilitarista. Para Singer, o antropocentrismo que caracteriza as éticas tradicionais, se baseia no fato de que apenas os seres humanos manifestariam as qualidades exigíveis para tanto, isto é, a racionalidade, a aptidão lingüística, a autonomia etc. O filósofo australiano contesta tal raciocínio por julgá-lo irracional. O núcleo da argumentação está calcado no reconhecimento dos "casos marginais", isto é, na situação específica de seres humanos que não manifestam ou deixaram de manifestar tais características. De fato, observa Singer que,

do ponto de vista concreto, nem todos os seres humanos possuem as peculiaridades que mencionamos acima (basta pensar na situação das pessoas senis, dos pacientes em coma, dos deficientes mentais ou dos embriões humanos, por exemplo). Daí a proposta do filósofo australiano de substituição das propriedades tradicionais por um móvel de caráter afetivo, ou seja, o interesse (SINGER,1994).

O que é um interesse? Não se trata de uma noção fácil. Normalmente se entende por interesse aquilo que torna um objeto atrativo ou repulsivo para um sujeito consciente. Nesse sentido, o interesse é a atitude de um espírito dirigido para algo[6]. Singer, contudo, concebe o interesse não como resultante de um cálculo ou escolha, mas como algo relacionado à sensibilidade. Se a vontade está vinculada à consciência, observa Singer, o interesse, por seu turno, está ligado a senciência, isto é, a capacidade de sentir dor ou prazer. Ora, os seres humanos não são os únicos a manifestar tal capacidade. Os animais também sofrem ou se comprazem. Conseqüentemente, eles têm interesses que deveriam ser considerados equivalentes aos interesses humanos.

Entende Singer que a recusa, por parte das teorias morais tradicionais, de pensar a equivalência entre os interesses humanos e os interesses dos animais, está baseada num preconceito que deve ser superado por razões de continuidade histórica: o especismo. Afinal, por que o vínculo de pertencimento à espécie humana deveria ser considerado como o critério definidor da inclusão de uma entidade na comunidade moral? Não seria uma tal discriminação tão absurda quanto aquelas calcadas em critérios raciais ou de gênero? Se respondermos positivamente, concluiremos que práticas como a experimentação animal ou o consumo de proteína animal sacrificam, de forma injustificada, os interesses dos animais em favor dos interesses humanos (CAVALIERI, 1992)[7].

6 Daí a posição tradicional da filosofia com relação à ausência de interesses entre os animais. Para Hobbes, por exemplo, o interesse marca a própria diferença entre os homens e os animais que vivem de forma societária. Estes, diz Hobbes, confundem o bem comum com o bem privado; os homens, em contrapartida, dirigem suas ações com vistas a uma vantagem comum. Entre os animais, existe uma fusão entre os interesses dos indivíduos e o interesse da espécie. Entre os homens os dois interesses não se confundem. Donde decorre a própria distinção entre a sociabilidade animal, de traço natural e espontâneo, e a sociabilidade humana, resultante de um artifício político que vem a ser o pacto social.

7 Obviamente, da equivalência entre os interesses humanos e não humanos não se infere que animais e homens sejam tratados da mesma maneira. Os animais, por exemplo,

Para Singer (1994), devemos estabelecer uma distinção entre a noção biológica de "homem" e a noção jurídico-moral de pessoa. Se a primeira designa apenas o "Homo sapiens", a segunda é uma categoria que deve abranger todos os seres portadores de interesses. Todas as pessoas, humanas ou não humanas, são tributárias de um valor especial e devem ter seus direitos morais plenamente reconhecidos. Contudo, o reconhecimento da dignidade inerente a toda vida senciente não deve conduzir a um biologismo igualitário. É possível, diz Singer reconhecer uma certa ordenação hierárquica no sentido de que um ser com maior grau de evolução, isto é, autônomo, consciente, capaz de planejar o futuro e etc., venha a possuir uma importância maior com relação a um ser não dotado de tais aptidões.

É contra essa linha de raciocínio que se insurge outro grande filósofo ambientalista, o norte-americano Tom Regan. Para Regan (1985), a noção de valor intrínseco não pode ser descartada, pois ela justifica a própria atribuição de direitos morais a um ser. De fato, o que se exige de um ser para que ele seja considerado portador de um valor intrínseco? Tradicionalmente, como vimos, se requer de uma tal entidade a posse de alguns critérios particulares tais como racionalidade, autonomia, linguagem etc. Pois bem, se voltarmos à situação dos "casos marginais", perceberemos que nem todos os seres humanos manifestam de forma plena tais características. Contudo, nem por isso eles são considerados como objetos de direito. Em contrapartida, as pesquisas mais recentes mostram que muitos animais atendem aos requisitos tradicionalmente evocados[8]. Portanto, o que devemos fazer? Negar o estatuto moral dos seres humanos que se encontram naquela situação ou expandir a própria noção de sujeito moral?

---

não têm interesse em votar, e ao contrário dos humanos, não precisam dos direitos correspondentes a tal interesse.

8 Se, por exemplo, concebermos o pensamento como operações mentais e estratégias mobilizadas na solução de situações-problema, não é difícil concluirmos que os animais também pensam. Certo, é bem verdade que não se pode atribuir aos animais toda a rede de estados mentais presentes nos humanos. Afinal, a linguagem humana permite não só a elaboração de um estado mental dentro do qual nós, humanos, fazemos nossas experiências do mundo, mas ela possibilita, ainda, o acesso ao espaço mental e às experiências de nossos congêneres, algo impossível para os animais. Contudo, é impossível negar que os animais manifestam algumas das características mentais humanas tais como crenças, memória, senso de futuro, preferências etc. (RABENHORST, 1999).

Regan escolhe a segunda opção, propondo a substituição da noção de sujeito moral por uma categoria mais abrangente, a de "sujeito de uma vida". Como explica o filósofo norte-americano,

> os indivíduos são sujeitos de uma vida quando eles são capazes de perceber e de lembrar; quando eles possuem crenças, desejos e preferências; quando eles são capazes de agir intencionalmente na busca de seus desejos e fins; quando eles têm uma identidade psicológica que se mantém no tempo; e quando eles manifestam um bem-estar individual derivando da experiência que é logicamente independente de sua utilidade para os outros, como também dos interesses dos outros. (REGAN, 1983).

Para Regan (1983), todos os sujeitos de uma vida são portadores de um valor intrínseco e, por conseguinte, titulares de um direito fundamental, o direito a um tratamento respeitoso. Daí a condenação de práticas como a criação de animais para alimentação ou mesmo para experimentação científica, mormente quando se trata de animais com grau elevado de consciência, como é o caso dos grandes primatas. Por razão de coerência, negar o direito ao tratamento respeitoso a estes animais seria equivalente a negar o estatuto moral dos seres humanos que se encontrariam na situação dos casos marginais. Os animais, portanto, são titulares de direitos morais tais como o direito à vida, o direito à liberdade e o direito à integridade física, e a violação desses direitos deve ser combatida da mesma forma que fazemos com as transgressões aos direitos humanos.

Ainda que coerentes filosoficamente, as propostas de Peter Singer e T. Regan esbarram em aporias que parecem ser incontornáveis. É bem verdade que, do ponto de vista técnico, o direito pode expandir a noção de sujeito de direito de maneira a incluir os animais ou o conjunto dos seres vivos. Afinal, a categoria da personalidade é seguramente uma ficção, como mostra a própria noção de personalidade jurídica. Contudo, a proposta de Regan conduz a um biologismo igualitário que contraria nossas intuições mais profundas com relação à hierarquia existente entre as espécies. De fato, como aceitar que o valor da vida de um inseto venha a ser comparado com o valor da vida de um primata? A proposta de Singer, em contrapartida, leva a um pathocentrismo limitado que só pode prolongar a comunidade moral até os limites da vida senciente. Ora, ao aceitar a tese de que os

seres vivos não possuem um idêntico valor inerente, Singer, indiretamente, fornece argumentos para a própria afirmação de uma primazia do homem com relação aos outros animais. Tais aporias manifestam a necessidade de melhor avaliarmos a própria noção de valor intrínseco.

Sobre a noção de valor intrínseco

A noção de valor intrínseco é antiga na história da Filosofia. Ela aparece na distinção kantiana entre meios e fins da qual tratamos ainda pouco, como também nas principais filosofias hedonistas. Contudo, não se trata de uma noção muito clara. Numa primeira acepção, valor intrínseco designa um valor não instrumental. Nesse sentido, algo possui um valor intrínseco quando não pode ser convertido em meio para a obtenção de algo. Para o filósofo G. E Moore, por exemplo, o bem é um valor intrínseco, pois ele é um fim em si mesmo. Numa segunda acepção, valor intrínseco designa um valor absoluto, isto é, o valor que algo possui, independente de qualquer apreciação subjetiva. Essa segunda acepção é a que mais oferece embaraços teóricos. Como Schopenhauer já havia assinalado em sua crítica à filosofia de Kant, a idéia de valor absoluto comporta uma visível contradição: se todo valor é uma grandeza mensurável, como é possível falarmos de um valor absoluto?

Conforme sublinhou o escritor e jornalista Alain de Benoiste, no debate acerca da noção de valor intrínseco encontra-se uma disputa entre duas grandes concepções acerca dos próprios valores como um todo. A primeira caracteriza-se pelo seu objetivismo. Os valores são objetivos e podem ser deduzidos a partir de regras universais. A segunda concepção, em contrapartida, é nitidamente subjetivista. Não existem valores fora de uma atividade de valoração, ou seja, todo valor é atribuído pelo homem. Transpostas para a nossa discussão, as concepções acima dão lugar a duas visões diferentes acerca do valor da natureza. De acordo com a primeira, o valor da natureza é um dado objetivo que pode ser inferido, por exemplo, da idéia de uma ordem natural (se o cosmos é um todo ordenado, como julgavam os filósofos da antiguidade, tal ordem possui um valor intrínseco independente dos homens). A corrente subjetiva, ao contrário, estima que o valor intrínseco, ainda que concedido pelo homem, pode ser estabelecido independente dos interesses humanos. Para Dworkin

(1988), por exemplo, é possível falarmos de um valor intrínseco da vida apelando para a idéia de investimento necessário, natural ou artificial, à constituição de algo. (DWORKIN, 1998). De acordo com essa idéia, valor intrínseco é simplesmente aquele que não pode ser calculado material ou subjetivamente, isto é, de forma meramente instrumental ou em função do prazer ou desprazer do homem. Ora, a natureza apresenta esse valor exatamente em função do investimento natural de bilhões de anos para sua constituição. O patrimônio artístico e cultural também pode ser depositário do mesmo valor. Por fim, os embriões podem ser tratados com respeito e considerados como portadores de uma qualidade especial pelo simples fato de que a vida, além de representar um investimento natural, continua a ser, apesar de todo progresso científico, o maior dos enigmas.

Contudo, mesmo essa visão "laica" da sacralidade da natureza oferece dificuldades no que concerne à construção de uma ética ambiental. Afinal, se o reconhecimento do valor intrínseco da natureza é subjetivo, ele está, por conseguinte, sujeito a uma diversidade de interpretações (variações culturais, apreciações particulares, circunstâncias históricas etc.). Nesse caso, como bem observou Singer, os limites da comunidade moral tornam-se extremamente fluidos. De fato, é coerente imaginarmos que as obras de arte e o patrimônio histórico, que na perspectiva de Dworkin possuem valor intrínseco, possam integrar a idéia de comunidade moral?

O que podemos concluir, então? Que um determinado antropocentrismo, de caráter moderado, parece ser indispensável à elaboração de uma ética ambiental. Um antropocentrismo que não confunda a gênese do valor com a centralidade. Afinal, mesmo que toda atitude valorativa seja humana, o homem pode atribuir à natureza um valor que não seja auto-referencial, isto é, um valor que não traduza apenas os interesses humanos (como bem reconhece a Convenção sobre a diversidade biológica, todo ser vivo, pelo simples fato de existir e desenvolver estratégias complexas para conservar a vida e reproduzir-se, tem um valor inerente, independente do que possa proporcionar à espécie humana). Em suma, uma ética ambiental pode ser antropocentrífuga sem, necessariamente, ser antropocêntrica.

Referências

ADORNO, T; Horkheimer, M. **Dialéctique de la raison**. Paris: Galimmard, 1983.

BENOIST, Alain (s/d). **La nature et sa valeur intrinseque**. Disponível em: www.alaindebenoist.com/pdf/la_nature_et_sa_valeur_intrinseque.pdf. Acesso em: 18 abr. 2006.

BOCK, Kenneth. **Natureza humana e história**: uma réplica à sociobiologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1882.

CAVALIERI, Paola. Combien les animaux comptent-ils?. **Les Cahiers antispecistes**. n. 2. 1992.

CASSIN, Bárbara. **Aristóteles e o logos**: Contos da fenomenologia comum. São Paulo: Loyola, 1999.

DA VINCI, Leonardo. **Traité de la peintur**. Paris: Éditions Berger-Leyrault, 1987.

DWORKIN, Ronald. **El domínio de la vida**. Barcelona: Ariel, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

GARCIA MORENO, Francisco. El concepto de dignidad como categoria existencial. Un recorrido del concepto a la largo de la historia de la filosofia. El Búho. **Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía**. Disponível em: http://aafi.filosofia.net/publicaciones/el_buho/elbuho2/dignidad.htm, acesso em 22 out. 2007.

GUENÉE, Bernard. **Occidente durante los siglos XIV y XV**. Barcelona: Editorial Labor, 1973.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A reinvenção do mundo**: um adeus ao século XX. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

HABERMAS, Jurgen. **Théorie de l´agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

HEIDEGGER, Martin. Sobre o humanismo. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **Approche de Hölderlin**. Paris: Gallimard, 1962.

HORTON, Robin. **La Pensée métisée**. Paris: PUF/IUED, 1990.

HUNTINGTON, Samuel P. The Clash of Civilization. **Foreign Affairs**. n.72, p.22-49, 1993.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

KRIEGEL, Blandine. Les fondements philosophiques des droits de l´homme, In: ESTANQUEIRO ROCHA, Acílio da Silva. **Justiça e direitos humanos**. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2001. p. 29-45.

LÉVI-BRUHL, Lucien. **Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures**. Paris: PUF, 1951.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **La Pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

MARCUZZI, Jean-Claude. Le genre humain. In: KAMBOUCHNER, Denis. **Notions de philosophie**. Paris: Gallimard, 1995. v. 1. p.301-363.

MATTÉI, Jean-François. **De l´indignation**. Paris: Table Ronde, 2005.

MONDOLFO, Rodolfo. **O Pensamento antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

POISSON, Jean-Frédéric. **La dignité humaine**. Bourdeaux : Les Études

Hospitalières, 2004.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. Pensamento e Linguagem, In: **Boletim do GEPEN**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

REGAN, Tom. The Case for Animal Rights. In: SINGER, Peter. **Defence of Animals**. Dir. Peter Singer. Éd. Blackwell: Oxford, 1985.

SINGER, Peter. **Ética prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

VAN EYDEN, René. A mulher no pensamento hierárquico. In: Olhares feministas sobre a Igreja Católica. **Cadernos**, N° 9, Publicações CDD. Disponível em: http://www.womenpriests.org/pr/portug/eyden4.htm. Acesso em: 22 out. 2007.

VALADIER, Paul. **A anarquia dos valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

________. **A moral em desordem**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

VARTIER, J. **Les procès d'animaux au Moyen-Age**. Paris: Hachette, 1970

VILLEY, Michel. **Le droit et les droits de l´homme**. Paris: PUF, 1983.

WATANABE, Lygia Araújo. **Platão por mitos e hipóteses**. São Paulo: Moderna, 1995.

7 - Direitos humanos:
Sujeito de direitos e direitos do sujeito[1]

Theophilos Rifiotis

A História de João e Maria

João e Maria moravam com o pai e a madrasta em uma choupana próxima da floresta. O pai de João e Maria era lenhador e a família passava por dificuldades. Uma noite, a mulher queixou-se ao marido: "A comida acabou e estamos sem dinheiro para comprar mais. Precisamos abandonar os dois na floresta. Não temos como sustentá-los." "Abandonar?!", exclamou o lenhador. "Não pretendo fazer isso com meus filhos!" Mas acabou aceitando a idéia.

As crianças escutaram tudo. Maria desatou a chorar: "E agora, João? Sozinhos na floresta, nós vamos nos perder e morrer." "Não chore", tranqüilizou-a o irmão, "Tenho uma idéia..."

No dia seguinte, o casal saiu para trabalhar e levou as crianças para a floresta. A madrasta os abandonou num lugar bem distante. No caminho, João deixou cair pedacinhos de pão para marcar o caminho e poderem voltar para casa. Mas os pássaros comeram os pedacinhos de pão.

Durante três dias e três noites as crianças vagaram pela floresta, sem achar o caminho de casa. Até que descobriram uma casa feita de pão-de-ló, com telhado de chocolate e janelas de pão de mel. Famintos, João e Maria puseram-se a comer a casa, até que alguém gritou: "Quem está comendo a minha casa?" De repente, saiu da casa uma velha muito feia. João e Maria se assustaram, mas a velha sorriu, mostrando a

---

1 Texto elaborado a partir de estudos realizados como membro da Comissão de Direitos Humanos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 1998-2000 e 2004-2006, e como coordenador do Projeto "Educação em e para os Direitos Humanos em Santa Catarina" financiado pela SECAD/MEC e SEDH no âmbito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006. Participaram do projeto Danielli Vieira e Emilia Juliana Ferreira, do Curso de Graduação em Ciências Sociais, e João Francisco Kleba Lisboa, do Curso de Direito, além de Tiago Hyra Rodrigues, doutorando do Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

boca desdentada e disse: "Não tenham medo, crianças. Vejo que vocês estão com fome. Entrem, vou preparar um delicioso jantar para vocês." João e Maria jantaram e foram dormir felizes.
Eles não sabiam que a velha era uma bruxa que comia crianças e, para atraí-las, tinha construído a casa de doces. "Estão em meu poder, não podem me escapar. Mas estão muito magros", pensou a bruxa. Na manhã seguinte, enquanto eles dormiam, a bruxa prendeu João no porão e depois sacudiu Maria gritando: "De pé, preguiçosa! Vá tirar água do poço, acenda o fogo e apronte uma refeição para seu irmão. Ele está trancado no porão e tem de engordar bastante. E aí vou comê-lo!"

Maria chorou e se desesperou, mas foi obrigada a obedecer. Cada dia cozinhava para o irmão, e a bruxa, que não enxergava bem, ia até o porão e mandava: "João, me dá o seu dedo, quero saber se você engordou." Mas o esperto João, em vez de um dedo, estendia-lhe um ossinho de frango. A bruxa zangava-se, pois apesar do que ele comia continuava magro!

Um dia a bruxa perdeu a paciência: "Maria, acenda o fogo logo e coloque água para ferver. Magro ou gordo, vou comer seu irmão." A menina chorou, suplicou em vão. Maria colocou no fogo o caldeirão cheio de água, enquanto a bruxa acendia o forno para assar o pão. Na verdade, ela queria assar a Maria e cozinhar o João. Quando o forno estava bem quente, a bruxa disse à menina: "Entre ali e veja se a temperatura está boa para assar pão." Mas Maria, que não confiava na bruxa, disse: "Como se entra no forno?" "Você é mesmo uma boba! Olhe para mim!" E a bruxa enfiou a cabeça dentro do forno. Maria então empurrou a bruxa para dentro do forno e fechou a portinhola com uma corrente. A malvada queimou até o último osso. A menina então correu e libertou o irmão. Eles abraçaram-se, chorando de alegria.

Em seguida, nada mais tendo a temer, exploraram a casa da bruxa. E quantas coisas acharam! Encheram os bolsos de pérolas, diamantes, rubis e esmeraldas. Deixaram a casa da bruxa e avançaram pela floresta. Andaram muito. Depois de algum tempo, chegaram a uma clareira, e perceberam que conheciam aquele lugar. Certa vez tinham apanhado lenha ali... Finalmente, avistaram a casa de seu pai. Correram para lá e caíram nos braços do lenhador que não sabia se ria ou chorava de alegria. Quantos remorsos o tinham atormentado desde que abandonara os filhos na floresta! A madrasta ruim, que o obrigara a se livrar dos filhos tinha morrido. João e Maria esvaziaram os bolsos, retirando toda a riqueza que eles tiraram da casa da bruxa. Agora, já não

precisariam temer a miséria. E assim, desde aquele dia o lenhador e seus filhos viveram na fartura, sem preocupação.

*

A história de "João e Maria" é um clássico muito conhecido da tradição oral, registrada e publicada por Jacob e Wilhelm Grimm, os Irmãos Grimm, no início do século XIX. Trata-se de uma história que nas suas múltiplas variantes apresenta as experiências vividas por duas crianças em situação de miséria e abandono... Para o leitor de hoje, os personagens da história parecem muito mais familiares do que se gostaria: a família com problemas de sobrevivência, precárias condições de vida das crianças, pobreza, abandono, falta de alternativas, etc. Num certo sentido, associamos o contexto de vida dos personagens da história àquele de crianças e adolescentes vivendo, como diríamos numa linguagem atual, em "situação de risco". Porém, apesar de fundamental e imperativa, a nossa indignação e empatia para com os sofrimentos descritos naquela história pode nos levar a deixarmos despercebida, ou pelo menos colocarmos em segundo plano, uma diferença significativa entre o que está sendo narrado nela e a nossa visão sobre as crianças e adolescentes em "situação de risco" hoje. É exatamente essa diferença de perspectivas que é o mote, a chave deste ensaio sobre os sujeitos de direitos[2].

Expliquemos melhor a diferença de perspectivas a que nos referimos acima. "João e Maria" é uma narrativa de dificuldades, precariedade de condições de vida, sofrimentos, abandono, etc., mas ela é também uma história de enfrentamento, superação, união dos irmãos, e autonomia. A narrativa inicia-se com uma situação-limite pela precariedade, falta de alternativas e abandono, e se desenvolve na resistência (pedacinhos de pão para marcar o caminho), nas falsas soluções (casa de chocolate), e, finalmente, no enfrentamento de adversidades (luta contra a bruxa), e a conquista da liberdade e do tesouro. É uma história de mudança das condições de vida dos personagens, de conquista de uma condição idealizada: a vida em família sem misérias, resumida nas palavras finais como uma vida na fartura e sem preocupação. Porém, a leitura atual é diferente.

2 Agradeço a Beatriz Kawall, que atuou com pesquisadora no LEVIS, a sugestão de trabalhar os sentidos atuais da história de João e Maria. A pesquisadora apresentou um primeiro desenvolvimento dessa idéia no Curso "Conflitos e violência intrafamiliar", que coordenei na III Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC em 2003.

A partir da nossa perspectiva, enfatizamos outros aspectos da história de João e Maria: a vitimização, pobreza, dependência e impotência, deixando em segundo plano a capacidade de ação que é destacada na tradição oral de João e Maria. É como se a ênfase dada na leitura contemporânea ao centrar-se na vitimização, obliterasse o ponto-chave da narrativa tradicional: a capacidade de agir.

Ao trazermos para este ensaio a história de João e Maria, pretendíamos marcar a distância entre a leitura atual e aquela do contexto da tradição oral anterior ao século XIX. Com essa alusão, pretendemos chamar a atenção para o fato de que a história de João e Maria não difere daquela de tantas crianças e adolescentes nas nossas cidades: miséria, fome, solidão, abandono e medo. Assim como podem ser aproximadas as estratégias de enfrentamento: abandono por parte dos pais, choro, mentira, etc. Porém, há uma diferença entre as duas "histórias". A diferença estaria, em grandes linhas, na identificação dos problemas, e no enfrentamento dos conflitos e das dificuldades, na capacidade de agência na história de João e Maria. Na leitura contemporânea dá-se maior destaque ao sofrimento, à vitimização do que à união dos irmãos e ao enfrentamento que realizam desde o início, e mesmo ao resultado positivo que atingem no final. Assim, num certo sentido, não seria exagerado afirmar que há entre nós um discurso domesticado para ver um sujeito-vítima, espectador da sua condição, deixando para segundo plano o sujeito-agente. É essa idéia que desenvolvemos no texto, procurando refletir criticamente sobre os Direitos Humanos.

De um ponto de vista mais amplo, pretendemos discutir a crescente ênfase nos Direitos Humanos e sua tradução jurídica, e colocar em questão a necessidade de produzir um deslocamento do centro de gravidade do debate atual dos direitos do sujeito para os sujeitos de direitos. Não estaremos analisando questões concretas, seja sobre crianças e adolescentes, idosos ou outros sujeitos sociais, mas procurando relacionar a centralidade do Direito nos debates atuais com as matrizes de configuração do sujeito contemporâneo. Estaremos assim dando continuidade à discussão ainda recente e controversa sobre duas questões que nos parecem centrais nesse debate: a judiciarização e a institucionalização dos movimentos sociais (RIFIOTIS, 2004; 2006; 2007a; 2007b).

Portanto, o presente ensaio é, antes de tudo, uma reflexão sobre as condições de produção dos nossos discursos e práticas, sobretudo da dimensão judiciarizante, como discutiremos na seqüência da apresentação, e o lugar do sujeito implícito nos discursos de práticas dos Direitos Humanos. Assim, mais do que estender os limites do debate atual, procuramos contribuir positivamente com a agenda dos Direitos Humanos, destacando a importância de pensar os sujeitos de direitos contextualmente, ou seja, a dimensão vivencial das suas experiências, seus dilemas e modalidades de enfrentamento, a reapropriação que fazem dos discursos e práticas judiciarizantes, sempre atentos aos limites da nossa própria percepção[3].

Direitos e sujeitos

É fato que temos conquistado, desde a década de 1990, significativos avanços da pauta de reivindicações políticas e da implantação de políticas sociais em torno dos Direitos Humanos no Brasil. Poderíamos começar citando o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, um marco no campo jurídico e social, ou o Plano Nacional de Direitos Humanos em 1996, ou ainda a consolidação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), entre tantos outros indicadores. Certamente os avanços sociais foram importantes e a agenda política foi e continua sendo enriquecida por um leque cada vez mais amplo e diversificado de demandas e realizações. Temos, portanto, reconhecidamente uma década de grandes avanços no plano institucional, legal e social, ainda que insuficientes para superar o conjunto de dificuldades fundamentais com que se defronta o nosso país.

Para os objetivos deste ensaio, interessa destacar que os avanços da última década no campo dos Direitos Humanos estão ligados tanto a lutas sociais como a pautas definidas por acordos e convenções internacionais, e que eles são caudatários do campo judiciário e da sua institucionalização. (RIFIOTIS, 2006; 2007a; 2007b). Para ilustrar a questão brevemente, tomemos como referência um caso recente, a Lei Federal 11.340 de 2006,

3 A idéia de limites surge na perspectiva descrita por R. Rorty no texto em que debate com C. Geertz sobre o etnocentrismo: "Os antropólogos e os outros especialistas da diversidade de que fala Geertz são pessoas das quais esperamos, e portanto é a sua missão, que estendam os limites da imaginação social, abrindo assim as portas da justiça àqueles para os quais elas permaneciam fechadas" (RORTY, 1994, p. 237-238).

conhecida como Lei Maria da Penha (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2006). Ela vem, através da tipificação penal da "violência doméstica e familiar contra a mulher" confirmar a centralidade do judiciário nas lutas sociais no Brasil. Para simplificar a exposição, retomaremos um trabalho anterior, no qual discutimos a relação entre o campo dos estudos da "violência de gênero" e lutas de reconhecimento social traduzidas em termos penais. Citamos a seguir parte do texto no qual discutimos mais diretamente a relação e o "ganho político" que representa o espaço judiciário, afirmando que, tomado em termos gerais, o reconhecimento pelo Estado pode ser considerado como:

> [...] uma 'dádiva ambivalente', no sentido dado por Butler (2003) na sua discussão sobre o reconhecimento do 'casamento gay'[4], pois a criminalização da 'violência de gênero' exige a aceitação do tratamento penal dos casos. O que concretamente implica a polaridade vítima-acusado, sendo que a vítima torna-se testemunha do seu próprio caso no processo. Nesse contexto processual, os autos reproduzem um universo limitado das experiências sociais, criando seus próprios mundos aceitáveis e, como afirmou Corrêa (1983), produzem uma fábula em torno da qual se organizam os personagens e eventos que são colocados na cena dos processos penais. O processo penal domestica, por assim dizer, a conflitualidade, organizando-a numa polaridade excludente típica do contraditório no sistema penal brasileiro.

Assim, as perspectivas feministas e jurídicas cruzam-se, num quadro complexo de disputas políticas. Por exemplo, para algumas tendências do movimento feminista é questionável a mediação, pois ao invés de eqüidade, igualdade e protagonismo dos sujeitos, pode ocorrer uma revitimização e reprivatização da 'violência de gênero' (DIGNEFFE; PARENT, 1998). Critica-se a mediação por reproduzir a condição de desigualdade, mas a intervenção penal do Estado priva a vítima de seu espaço e anula o exercício do seu poder de decisão. Aliás, para algumas

4 A relação entre o jurídico e o reconhecimento pelo Estado, como no caso do "casamento gay" analisado por Butler (2003, p. 226), parece que sempre implica uma "dádiva ambivalente" e a criação de "zonas de ilegitimidade", ou seja, implica a aceitação dos termos de legitimação oferecidos e dependentes do léxico dessa legitimação.

correntes a intervenção penal com seu caráter compulsório e automático seria um grande obstáculo no campo da 'violência de gênero' (PARENT, 2004, p.101) (RIFIOTIS, 2007a, p.8-9).

Recuperamos essa longa citação porque ela se inscreve na busca que temos empreendido de desvendar a gramática de um amplo e complexo processo que chamamos de judiciarização, ou judicialização, das relações sociais. (RIFIOTIS, 2004). Tal processo implica um duplo movimento, pois ele amplia o acesso ao sistema judiciário e ao mesmo tempo desvaloriza outras formas de resolução de conflito, reforçando ainda mais a centralidade do Judiciário. É o que se poderia chamar também de estratégia legislativa, a pressão junto aos legisladores para estabelecer direitos, ou seja, a busca de reconhecimento social traduzido em "ganhos jurídicos"[5].

Em especial, quando se trata de justiça penal, os sujeitos de direitos tornam-se testemunha do seu próprio caso. A garantia dos seus direitos se dá através da garantia do "bem social". Porém, as experiências nos casos de "violência de gênero" têm mostrado que a questão não pode ser tratada genericamente, sem levar em conta as demandas e expectativas concretas dos sujeitos, ainda que não correspondam ao "espírito da lei" ou aos objetivos e estratégias das lutas sociais. Afinal, tal falta de correspondência não é um problema para quem se alinha com a idéia de construir uma "cultura dos Direitos Humanos" com os sujeitos sociais. Foi assim que analisamos os conhecidos "descompassos" entre os objetivos de polícia judiciária das Delegacias da Mulher, as suas práticas quotidianas e as demandas das mulheres. (RIFIOTIS, 2004). Certamente, novas análises devem ser realizadas a partir da Lei Maria da Penha para avaliar os "ganhos" e minimizar as eventuais perdas em termos de outras modalidades de ação social que a obrigatoriedade do penal pode estar limitando[6].

Além do mais, as experiências históricas no Brasil têm mostrado que há um hiato não desprezível entre a determinação jurídica e sua aplicabilidade. Não é preciso detalhar os problemas concretos da efetividade do acesso à justiça e da garantia de direitos criados. Sabemos que as práticas dos operadores jurídicos e a ressignificação ou apropriação que fazem do

5 Assim entendido, seria interessante refletir em cada situação concreta as modalidades de negociação, pois se corre o risco de gerar uma espécie de "moeda de troca", e produzir um fundamentalismo jurídico ou um populismo legislativo. (RIFIOTIS, 2007b).

6 Pensamos aqui especialmente nos trabalhos com os chamados "homens agressores".

jurídico os próprios envolvidos nem sempre coincidem com o "espírito da lei". A tarefa de aprofundar a nossa consciência sobre as vantagens e limites da opção penal impõe-se com a maior urgência. Considerando que os dispositivos legais criam referências de legitimidade, mas também uma métrica de direitos e deveres, eles não podem ser uma espécie de conseqüência natural do enfrentamento de desigualdades sociais.

Nessa questão lembramos, seguindo Ribeiro (1997, s.p.), que "[...] os direitos humanos em geral não são assegurados apenas por relações legais democráticas mas que, além disso, eles derivam delas". O que implica considerar fundamentalmente a "qualidade ética da democracia", ou seja, que ela não é apenas uma forma, meio, mas um valor ético. Desse modo, parece que fica claro que o nosso argumento é fundamental para o campo dos Direitos Humanos, e pode ser pensado em termos de participação e maioridade dos sujeitos, deslocando o centro dos debates dos direitos dos sujeitos para os sujeitos de direitos. A nossa questão sobre o sujeito pode agora ser reformulada em termos do lugar do sujeito, pensado como protagonismo social. Preocupam-nos, além da judiciarização, de modo especial a institucionalização dos Direitos Humanos e suas implicações. (RIFIOTIS, 2007b).

Assim, a institucionalização dos Direitos Humanos, quando assume qualquer forma de tutela ou minoridade dos cidadãos, pode – no limite – apontar para possibilidade de um, digamos, protagonismo de Estado, o que certamente seria uma perda importante para o exercício da cidadania e para os Direitos Humanos. Em outros termos, apesar de a centralidade do Direito na vida pública ser um imperativo da democracia, a sua exclusividade e a tradução sistemática de "problemas sociais" em termos exclusivamente jurídicos, assim como a sua institucionalização, devem ser questionados. Certamente, estamos diante de uma questão política e nesse campo não há solução simples e unívoca, pois ela exige a definição de uma métrica que corresponda também às estratégias dos grupos atingidos.

Resumindo o nosso argumento até aqui, diremos que a ênfase nos direitos parece apontar para um tipo de sujeito social que vai se descortinando, e que nos mostra uma primeira face: os direitos do sujeito. Porém, cabe colocar a questão: qual é o sujeito de direitos?

Sujeitos de direitos

A configuração de sujeito que se apresenta a partir da ênfase social nos direitos está marcada pela responsabilidade do Estado em garanti-los, seja através de mecanismos coercitivos ou por sua atuação positiva. Sabemos que o sujeito apropria-se individualmente dos direitos coletivos, e os toma como uma "obrigação" do Estado. É o que o ensaísta Bruckner (1997) chamou de "inocência". Expliquemos melhor este ponto, porque ele é uma das matrizes de configuração do sujeito contemporâneo.

Segundo Bruckner (1997), o sujeito contemporâneo teria uma enorme dificuldade de se relacionar com o mundo de maneira responsável[7]. Ele aspira à condição de inocente, procurando escapar às conseqüências dos seus atos e à sua responsabilidade. Vive na constante tentativa de gozar os benefícios de liberdade, sem sofrer inconvenientes. A sua condição pode ser descrita em duas direções articuladas e complementares:

> 1) INFANTILISMO – é a figura do eterno imaturo, aquele que diz "todos são culpados, exceto eu". O Estado ou outro homólogo são percebidos como culpados, e cabe ao Estado ou seu homólogo suprirem as suas carências.
> 2) VITIMIZAÇÃO – é a figura do sujeito "mimado" do mundo capitalista. Não deseja ser responsável, quer ser visto como infeliz. É aquele sujeito que diz: "Somos tristes, o mundo nos deve." Suas "saídas" são o consumo e o divertimento. A urgência e o império da satisfação de todos os desejos "aqui e agora", levam a um "presenteísmo" (MAFFESOLI, 1997).

Sem podermos aqui apresentar detalhadamente a proposta de Bruckner (1997) que apresenta diversos e ilustrativos contextos sócio-históricos para sustentar sua tese, enunciamos apenas os seus pontos centrais, visando a estimular a reflexão sobre a perspectiva daquele autor. Para nós, interessa lembrar que a configuração do sujeito está em estreita correspondência com um jogo tácito, uma estratégia de estar no mundo

7 Lembramos aqui que, para além das referências que serão desenvolvidas neste texto sobre a "tentação da inocência", numa etapa posterior, pretendemos aprofundar o debate com as discussões sobre a fragmentação e o descentramento do sujeito. (HALL, 2000). E sobre o paradoxo do sujeito contemporâneo que deseja ao mesmo tempo o máximo de segurança e de liberdade (BAUMAN, 2003).

que tem implicações sobre o exercício da cidadania e que não pode ser menosprezada no debate sobre os Direitos Humanos. Afinal, falar em sujeitos de direitos é pensar num sujeito social que se apropria e re-significa seus direitos de modos específicos e contingentes relativamente ao campo de possibilidades a partir das quais ele organiza sua ação[8]. Essa configuração em termos políticos está muito bem enunciada por Ribeiro (1997, s.p.) quando ele afirma que:

> [...] em nossos dias, e mesmo nas democracias mais consolidadas, a maioria dos cidadãos considera ter direito a prestações por parte do Estado, e atribui às liberdades privadas de que desfruta uma importância maior do que a sua voz ou voto nas eleições ou em outras formas de participação política.

É a questão da tutela, infantilização, da puerilização da cidadania que está em debate. O imediatismo e a apropriação individual de direitos, associados a uma inocência (infantilismo e vitimização) são os elementais de uma configuração do sujeito de direitos. Nesse caso, tomando a democracia como um valor ético, como argumenta Ribeiro (1997), apresenta-se um dos eixos mais importantes da "cultura dos Direitos Humanos". Em outros termos, como tal cultura poderia realizar-se plenamente sem que se considerem os dilemas e contradições que os Direitos Humanos engendram na experiência quotidiana dos sujeitos? E afinal, o objetivo maior a ser perseguido não seria o de construir uma "cultura dos Direitos Humanos" com e não apenas para o sujeito de direitos?

A questão é ampla e problemática, sem dúvida. Porém, ela ganha peso e densidade quando pensamos em contextos concretos. Na nossa experiência, além das discussões sobre "violência de gênero" que destacamos anteriormente, lembramos como essa questão apareceu no Projeto "Educação em e para os Direitos Humanos em Santa Catarina" (SECAD/MEC, SEDH). Realizando cursos para os educadores do ensino médio e fundamental de vários municípios de Santa Catarina, procurávamos apontar para a necessidade de trabalhar nas escolas os Direitos Humanos numa perspectiva que partisse e valorizasse a dimensão vivencial das experiências dos alunos, e não numa abordagem prescritiva

8 Referimo-nos a "campo de possibilidades" no sentido de alternativas constituídas pelo processo sócio-histórico e com potencial interpretativo-simbólico. (VELHO, 1999).

ou normativa. Procurávamos preparar os educadores desse modo para que evitassem traduzir os Direitos Humanos em um rol de textos legais ou de um "padrão cultural" exemplar. Para nós era de suma importância que o educador não fosse um simples reprodutor de um modelo cultural ("cultura dos Direitos Humanos"), mas um agente de criação que trabalhasse com os seus alunos. Trata-se de uma postura complexa, mas de fundamento e cujo produto maior é evitar que nas escolas os Direitos Humanos se tornem um "novo conteúdo" ou até mesmo "mais um conteúdo", com a carga negativa que pode ter tal expressão. Reproduzidos como já dados antecipadamente ou realizados em outros países[9], os Direitos Humanos tornam-se um artefato, e este, imposto como "modelo cultura" abstrato nas escolas poderia tornar-se seu oposto: uma nova ortopedia social. Engessando assim os seus conteúdos e significados, e, sobretudo, a capacidade crítica e inovadora dos sujeitos. Portanto, reafirmamos que é na vivência e capacidade criativa dos sujeitos que residem os Direitos Humanos como uma bandeira emancipatória.

Entendemos que o horizonte que se abre nessa perspectiva implica o questionamento de certo "fundacionalismo dos Direitos Humanos" como diz Rorty, (1993, p.116), ou seja, a tentativa contínua de chegar a uma pretensa e abstrata "vitória final sobre adversários". Tal postura, esse autor identifica como um "fundacionalismo démodé", cede cada vez mais lugar a um questionamento concreto sobre que tipo de mundo podemos preparar para as próximas gerações, concentrando nossas energias em criar as condições que reforcem a crença nas semelhanças entre os seres humanos, sua maleabilidade, uma confiança, mais do uma obrigação como a noção moral fundamental para os Direitos Humanos (RORTY, 1993, p.115 e p.129). Pensamos, como Rorty, que vivemos num momento histórico que nos permite afirmar que a questão central está se deslocando de "quem somos nós?" para "o que podemos nós fazer de nós mesmos?".

9 Queremos chamar a atenção para a existência de um possível "cosmopolitismo", que implicaria uma "hierarquia moral no mundo contemporâneo, segundo a qual, instituições, valores e formas culturais de vida vigentes nas sociedades situadas na região do Atlântico Norte constituem modelos de aplicação geral". (COSTA, 2003, p.28).

Caminhando *com* os sujeitos de direitos

Os questionamentos levantados até aqui apontam para a dimensão vivencial dos sujeitos sociais, e para a necessidade de uma constante auto-reflexão que nos mostre o lugar de onde estamos falando, nossos próprios dilemas e contradições, assim como daqueles sujeitos com os quais estamos atuando. O nosso argumento não se restringe a uma expansão da autoconsciência dos Direitos Humanos em abstrato, mas a tomada de consciência e sua tradução em práticas efetivas de que a questão fundamental hoje é pensar e agir de acordo com a idéia tão comentada em termos gerais que é a sua construção com os sujeitos sociais nas suas configurações concretas. Se essa perspectiva pode parecer trivial, é porque não consideramos que ela deverá se desenvolver num contexto particular em que a condição de sujeito de direitos se dá a partir da "tentação da inocência", como descrevemos anteriormente. Trabalhar a partir dessa realidade é uma questão maior, pois implica pensar e agir com uma configuração de sujeito que se percebe como "inocente", vítima e não responsável.

Assim, descobrir e facilitar a visão de uma potência de ação e um protagonismo é e será sempre um desafio ao mesmo tempo filosófico, antropológico e quotidiano dos agentes sociais que atuam em projetos sociais com implicação direta ou indireta nos Direitos Humanos. Procurando resumir uma vez mais o nosso argumento, diríamos que a educação e as lutas por direitos num tal contexto, se não forem feitas com o sujeito podem – no limite – desobrigá-lo de seu lugar efetivo de sujeito de ação, e tirar-lhe o protagonismo. Essa certamente é uma primeira conseqüência a ser tirada da nossa discussão sobre a configuração do sujeito contemporâneo.

Finalmente, destacamos que continuamos perseguindo a idéia de que hoje começa a se configurar uma mudança de patamar nos debates sobre os Direitos Humanos. (RIFIOTIS, 2007b). A discussão sobre o sujeito de direitos pretende contribuir também nesse sentido, retomando a questão do protagonismo, da construção quotidiana de uma "cultura dos Direitos Humanos", da sua transformação num valor ético que se estenda em todas as dimensões da vivência social. Nesse caso, o caminho que estamos imaginando, seguindo Rorty (1993, p.117), segue na direção contrária ao fundacionalismo, e é um esforço para tornar mais autoconsciente dela

mesma e mais forte a "cultura dos Direitos Humanos". Assim, estaremos aproximando nossas discussões e práticas do que se poderia chamar de "concreto da vida social", ou seja, a experiência vivencial dos sujeitos, e esperamos que, agindo desse modo, sejamos mais efetivos.

Referências

BAUMAN, Z. Comunidade. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Mais conhecida como Lei Maria da Penha.

BRUCKNER, P. A Tentação da inocência. Rio de Janeiro: Rocco. 1997.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual?. Cadernos Pagu. UNICAMP. v. 21, p. 219-260. Campinas, 2003.

CORRÊA, M. Morte em família. Representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

COSTA, S. Democracia cosmopolita: déficits conceituais e equívocos políticos. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v.18, n.53, p.19-32, 2003.

DIGNEFFE, F. ; PARENT, C. La Médiation face aux situations de violence contre les conjointes: quelques éléments à verser au debat. In: CARTUYVES et al. (org.) Politique, police et justice au bord du futur. Montreal: L'Harmattan. 1998, p. 153-169.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2000.

MAFFESOLI, M. A transfiguração do político: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina. 1997.

PARENT, C. Face à l'insoutenable de la violence contre les conjointes: les femmes como actrices sociales. In: DEBUYST, C.; DIGNEFFE,

F.; KAMINSKI, D.; PARENT, C. Essais sur le tragique et la rationalité pénale. Bruxelles: Éditions De Boek Université. 2002. p. 83-103.

RIBEIRO, R. J. Os Direitos Humanos podem ameaçar a democracia? ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21. 1997. In.: Anais.... Caxambu, 1997. CD-ROM.

RIFIOTIS, T. As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a 'judicialização' dos conflitos conjugais. Revista Estado e Sociedade. UnB, v.19, n.1, p. 85-119, 2004.

________. Derechos Humanos y otros derechos: aporías sobre el proceso de judicialización y la institucionalización de los movimientos sociales. In: ISLA, A. (ed.) En los márgenes de la ley. Buenos Aires: Paidós. 2007a. p.229-250.

________. Repensando as estratégias de reconhecimento social dos Direitos Humanos. In: VIVARTA, V. (coord.) Mídia e Direitos Humanos. Brasília: ANDI, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; UNESCO. 2006. p. 266-269.

________. Violência, Judiciarização das Relações Sociais e Estratégias de reconhecimento. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 7. Anais... Porto Alegre. 2007b. p.1-14. CD-ROM

RORTY, R. Sur l'ethnocentrisme: réponse à Clifford Geertz. In: ________. Objectivisme, relativisme et vérité. Paris: PUF, 1994. p.233-244.

________. Human Rights, rationality, and sentimentality. In: SHUTE, S.; HURLEY, S. (ed.). On human rights. The Oxford Lectures. New York: Basic Books. 1993. p. 112-134.

VELHO, G. Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.

8 - Educação em/para os direitos humanos:
entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica

Rosa Maria Godoy Silveira

Introdução: a Educação como socialização de uma Cultura de/para os Direitos Humanos

Um dos temas mais candentes, senão o principal, dos Direitos Humanos diz respeito às possibilidades de seu alcance espaço-cultural. Em outros termos, o princípio de sua universalidade.

Hoje, com a Globalização e seus desdobramentos societários, se coloca, com mais intensidade, a problemática de como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos, que comporta determinada(s) visão(visões) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações conseqüentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação.

Os processos educativos, constituindo dinâmicas de socialização da Cultura, abrangem, sob as mais diversas formas, todos os seres humanos, e visam, pois, transmitir-lhes as experiências culturais vividas enquanto conjunto das relações humanas com a Natureza e entre os membros da espécie, de modo a possibilitar-lhes a produção e reprodução de sua existência.

Assim concebida, é inerente à Cultura, o seu núcleo constitutivo, configurar-se como uma produção coletiva, que a torna um patrimônio da Humanidade, bem como uma relação entre ação e reflexão de modo que os processos de seu fazer-se (as práticas sociais), simultaneamente, são processos de seu representar-se, se auto-interpretando no seu fazer-se (os saberes). Assim, a socialização educativa deste acervo patrimonial, enquanto tal (dos seus códigos, normas, regras, representações, signos), operam sobre os sujeitos – produtores de cultura – como virtualidades para a construção de identidades acerca deles próprios e de outros sujeitos, portanto, também da coletividade que integram e de outras coletividades. Em síntese: a socialização cultural é uma atividade constante, da duração

da vida das pessoas, e, para além delas, das sociedades, o que confere à Educação a sua característica de processo permanente.

Então, a primeira ilação a extrair – óbvia do ponto de vista lógico, mas complexa na sua concretização – é que a educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura.

Aí, o tema se converte em dilema.

De um lado, porque, historicamente, os processos educativos, desde a constituição de sociedades estratificadas, não têm se configurado como socialização do patrimônio cultural da espécie, visto não se apresentarem como socialização do patrimônio cultural para a espécie. Se a Cultura é uma produção coletiva, sua apropriação tem sido privada, levada a efeito por segmentos sociais particulares que, por seu turno, a reinterpretam segundo seus interesses e socializam a sua perspectiva privatista de representar, organizar e transmitir a Cultura. Desse esvaziamento ou sucção do sentido coletivo, aliás, é que emergiram as representações de direitos e as ações para implementá-los. Nestes termos, a disputa sociocultural se reveste como uma disputa simbólica em torno dos signos e representações, dos bens culturais (BORDIEU, 2005).

Em outro prisma, a Cultura, por enraizar-se espacial e temporalmente, é plural. Se todos os seres humanos a produzem, a sua ancoragem concreta no tempo e no espaço a torna diversificada, múltipla. Melhor dizendo, pois, culturas, que se especificam mas se intercambiam pelo contacto entre as sociedades, povos, grupos sociais, em fluxos e trocas os mais diversos, variadas formas de recepção e apropriação cultural, combinatórias culturais, no âmbito de um espectro que pendula de uma socialização coletiva a uma socialização privatizante.

A perspectiva dos Direitos Humanos, desde a sua formalização representacional explícita, após a 2ª. Guerra Mundial, vem se esbatendo, em suas dimensões teóricas e práticas, entre um horizonte universalizante, em que se propõe como uma cultura para a espécie humana, posto que os direitos são configurados como patrimônio de todos, e as territorialidades de culturas específicas, que não só apontam diferentes maneiras de

recepcionar os Direitos Humanos, mas, em muitas sociedades, manifestam refratividade aos mesmos.

Porém, tendo emergido, historicamente, também como uma Cultura específica, convém examinarmos, ainda que de forma sintética, a trajetória dos direitos até a sua elaboração como perspectiva de socialização cultural, de âmbito efetivamente universal, como Direitos Humanos.

Modernidade e Cultura de *Direitos*: de Particularidade a "Universalidade" particularista

Boaventura de Souza Santos, em obra recentemente publicada no Brasil (2006), ao analisar a questão dos Direitos Humanos no mundo de globalização contemporânea, caracteriza este último processo, em curso, comportando duas vertentes, uma hegemônica e outra, contra-hegemônica, identificando, na primeira (sistêmica), dois sub-processos: o de localismos globalizados e o de globalismos localizados.

Se nos valermos da interpretação do sociólogo português para o exame do percurso dos direitos, podemos qualificar a base histórica da Cultura de direitos como um localismo que remonta à chamada modernidade, ou modernidade clássica, nos séculos XVII-XVIII, enraizando-se nas revoluções liberais da Inglaterra e da França; na experiência das treze colônias inglesas da América do Norte, processo formativo dos Estados Unidos da América; e espraiando-se por alguns outros países europeus (Bélgica, Grécia, Alemanha, Itália, entre outros). Nessa época, ainda não são Direitos Humanos, mas direitos civis e políticos, codificados na inglesa Bill of Rights e na francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que buscavam assegurar, juridicamente, direitos para os membros de seus respectivos Estados Nacionais, consignando-os como cidadãos.

A expansão do ideário liberal e sua concepção de cidadania, indissociável da própria expansão do capitalismo, repercutiu sobre partes da Europa e das Américas, no século XIX, e, tonificado pelo imperialismo europeu sobre a África e a Ásia, a partir de meados deste mesmo século, o seu modelo de Estado Moderno e de cidadania foi se cristalizando e buscando impor-se em seus contornos: democrático liberal, capitalista, branco, masculino, cristão. Nessa rota histórica, que se prolonga pelo

século XX, a Cultura que o envolve, vai adquirindo discursividade e práticas pretensamente universalizantes, cuja persistência até a atualidade permeia representações arrogantes tais como a de Fukuyama, decretando o "fim da História" para as sociedades que estiverem fora deste modelo de sociedade liberal burguesa, ou a de George Bush, em seu monocórdico discurso de que "os Estados Unidos estão no Iraque para defender a democracia". Liberal, por certo.

Neste front de disputa simbólica, a Cultura burguesa ocidental, com o seu conteúdo político codificado no Estado de Direito, reuniu os que pensaram/pensam universalizar os direitos liberais, de modo a atingirem os mais diversos povos, sociedades e segmentos sociais.

Contudo, esta pretendida "universalidade" cultural se conformava e enformava nos limites do seu localismo de origem. A socialização educativa que empreendeu para derrubar a socialização educativa teocêntrica medieval, na própria Europa, constituiu-se em uma nova socialização particularista para educar as nações e os seus respectivos membros na/para a Cultura dos seus portadores, significando que a burguesia se assenhoreava do poder. Se a bandeira da Cidadania dos revolucionários liberais e a sua luta "em nome da Nação" possibilitaram a consignação de direitos para certos segmentos sociais, antes excluídos pelo Antigo Regime, sobretudo, para a própria burguesia, esteve bem distante, no entanto, de uma socialização universal da Cultura como patrimônio da espécie, mesmo nos próprios países de origem do liberalismo. A desigualdade socioeconômica dos contratantes, na entrada do Estado liberal para o contrato social, anulava, nas práticas sociais concretas, a abrangência de um dos principais fundamentos do liberalismo: a liberdade. Não bastasse esta restrição, os agentes do liberalismo criaram mais anteparos à liberdade, através de outros procedimentos normativos, a exemplo do voto censitário. Assim, o outro grande princípio basilar liberal foi se hegemonizando como fundante: o direito à propriedade privada, para cuja defesa milhões de pessoas dela foram excluídas.

Mais longe ainda desta universalização estavam as idéias liberais, quando de sua disseminação por outros continentes, no seu rebatimento em sociedades de profundas assimetrias socioeconômicas, decorrentes da colonização, formalizando-se como garantia de uma sociedade de privilégios, entre os quais o educacional, que assegurava, circularmente, a

manutenção dessas prerrogativas de exclusão. Caso do Brasil, após a sua autonomia política.

Tanto não era universal a própria Cultura liberal burguesa (embora assim se arrogando e, por isto mesmo, arrogante), que, ao longo da modernidade, vão emergindo e se constituindo formas de resistência – a exemplo das lutas das classes trabalhadoras européias no século XIX e das lutas anticoloniais no século XX – de grupos sociais e povos excluídos daquela Cultura, mas nela socializados, em termos, porque portadores, também, de outras práticas culturais. Até que se elaborou uma interpretação/proposição antagônica ao modelo liberal – o socialismo/comunismo –, buscando superá-lo em sua abrangência sociopolítica, inclusive, recusando e pretendendo abolir o Estado de Direito por considerá-lo lócus da dominação burguesa.

Contrapondo a concepção de sociedade de classes à de cidadania liberal, de necessidade proletária à de liberdade burguesa, de ditadura do proletariado à de democracia formal representativa, o front socialista não só contribuiu para alargar os direitos para a esfera socioeconômica, no âmbito dos próprios Estados Liberais (século XIX), como foi ao ponto de empalmar, revolucionariamente, o poder, em muitos países, já no século XX. Contudo, o socialismo também se converteu em outro particularismo ou localismo com intenções universalizantes, na medida em que seus agentes o pretenderam internacional, exportado como modelo para outras sociedades bastante diferenciadas da União Soviética. Também o impuseram, internamente, às sociedades em que tomaram o poder, mediante um processo com vistas à homogeneização cultural que, novamente, não socializou a Cultura como patrimônio da espécie, mas como privilégio de uma nomenklatura.[1] Ao pretenderem representar o proletariado, os agentes socialistas ignoraram a diversidade interna deste segmento social e as suas particularidades, invocando-o como referência universalizante.

Pode-se dizer, então, que estas duas principais correntes político-ideológicas em confronto, desde o século XIX até quase o final do século passado, em suas experiências concretas, foram localismos globalizados que padeceram da "síndrome da superação progressiva e progressista". Em outras palavras: a "solução" pretendida em cada um dos fronts em

1 Em russo, a burocracia ou a casta dirigente da União Soviética.

disputa se baseava em pressupostos homogeneizadores daquilo que, nas práticas sociais, é uma relação complexa, articulada mas contraditória. Os seres humanos tanto constituem uma identidade enquanto tais e, portanto, portam uma unicidade que, se não realizada, é passível de sê-lo, quanto, por suas particularidades socioculturais, são permeados por configurações identitárias específicas, não plenamente redutíveis a uma homogeneização cultural. De certo modo, ambas as formas de pensamento e ação criaram, com variantes, representações universalizantes que modelariam a sociedade e seus processos socializadores como formas, linear e progressivamente, tidas como superiores, que superariam as particularidades.

Cultura de Direitos Humanos: uma Universalidade em construção, para a espécie

Obviamente, os direitos, formulados desde o século XVII até a atualidade, ainda longe de esgotarem as suas possibilidades de abrangência[2], são humanos. Porque construídos, historicamente, por seres humanos.

Mas a formulação Direitos Humanos, emergente no século XX, se distingüe das elaborações anteriores por sistematizar uma perspectiva mais ampla dos direitos, para além das experiências liberais e das lutas socialistas, corporificada nos seus princípios de universalidade, integralidade, interdependência, indivisibilidade e inviolabilidade. .

Essa universalidade se postula para toda a espécie humana, expressando uma Cultura que transversalize as particularidades culturais. A marca e o marco de abrangência desta representação é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Várias experiências históricas forneceram substrato para a condensação dessa proposta de cunho universalista: a trajetória de luta por direitos ao longo da modernidade, a carnificina da Primeira Guerra Mundial, o totalitarismo nazifascista, o genocídio dos judeus, as bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos em Hiroshima e Nakasáki impactaram sobre a consciência social da época (década de quarenta) a tal ponto que foram criados organismos supranacionais para não só

2 Uma vez disseminada a Cultura de direitos e, no século XX, a Cultura de Direitos Humanos, entendemos que a existência humana pode propiciar a tematização e a pauta de várias outras áreas em que se identifique desigualdades e exclusões no tocante à socialização da Cultura para a espécie.

reordenarem, geopoliticamente, o mundo, após o conflito bélico, e gerirem as relações entre os vários paises, como também para coibirem a emergência de concepções e experiências análogas ao etnocentrismo do III Reich e dos fascismos italiano e nipônico. Foi neste difícil e complexo contexto que se formalizou a representação dos Direitos Humanos como universais. Um marco relevante para a Humanidade, na medida em que os direitos passavam, de forma inédita, até então, a ser codificados, jurídico-politicamente, com um alcance espaço-cultural para a espécie humana.

Atravessando a Declaração de 1948, outros processos, contudo, se encontravam em curso: o totalitarismo stalinista na União Soviética, os vários movimentos de libertação nacional nos continente asiático e africano e a Guerra Fria.

Apesar de sua aprovação por unanimidade, a Declaração de 1948[3], na implementação dos seus princípios encontrou enorme dificuldade porque sua formalização jurídico-política não se acompanhou da instauração de uma Cultura de Direitos Humanos que, largamente, se disseminasse e desse sustentação à perspectiva sinalizada naquele documento. A Cultura de Direitos Humanos era mais intenção, desejo, vontade política de muitos, que a vislumbravam como uma virtualidade para construir um mundo diferente e melhor, e [porque] sem conflitos, do que uma ação efetiva.

Além disso, a chamada Guerra Fria, que pautou a agenda do pós-guerra até o inicio dos anos de 1990, criou enormes barreiras à universalidade pretendida pelos Direitos Humanos em sua Declaração de 1948, tendo esta sido secundarizada e subsumida pelas pretensões universalizantes de cada uma das particularidades em confronto: a liberal e a socialista real. Na multiplicidade de conflitos que se sucederam nesse jogo de poder bipolarizado, enormes violações de Direitos Humanos foram cometidas, várias delas se valendo, inclusive, da retórica da defesa dos direitos!

Mas, no mesmo período, acentuando-se na década de 1960, outros processos históricos sinalizavam novas mudanças societárias, em sentido emancipacionista: o longo processo de lutas de descolonização na Ásia e na África, a resistência contra o apartheid na África do Sul, o Movimento Negro nos Estados Unidos, o movimento feminista e a revolta da juventude estudantil em vários países infletiram fortemente sobre a questão dos Direitos Humanos. Também em contextos de supressão brutal do Estado

3 Os países comunistas, a Arábia Saudita e a África do Sul se abstiveram de votar.

de Direito, como os regimes militares na América Latina, começava a urdir-se a resistência aos Estados ditatoriais, tendo por bandeira a defesa dos Direitos Humanos.

Globalização hegemônica e Cultura: a "universalidade" particularista de uma Cidadania reducionista

Desde a década de 1970, também começa a adquirir visibilidade e discursividade vigorosas um outro complexo processo a que se denomina de Globalização, ou seja, o movimento de alargamento territorial do mercado capitalista, intensificado pela constituição de grandes conglomerados econômicos multinacionais, tendo como suporte poderosas redes informacionais e de telecomunicações. Os modos de vida, os costumes, os valores vão se transformando sob o impacto de um padrão cultural que os detentores do capital globalizado buscam impor e homogeneizar sobre as particularidades socioculturais nacionais, regionais, locais, embora destas se apropriem para mercantilizá-las. Engendra-se a arquitetura de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999), que se territorializa em todos os continentes, sobre as bases anteriormente fincadas pelo colonialismo e o neocolonialismo, atingindo mesmo países e culturas antes inacessíveis ou mais imunes ao modo de vida capitalista, cujo particularismo ocidental (europeu e norte- americano) vai expandindo seus tentáculos em sentido e abrangência aparentemente universalizantes.

A Humanidade, em outros tempos, já passara por experiências históricas de convivência de várias culturas, sob o controle de um único Estado, ou federando vários Estados. Destacaram-se, por sua multiculturalidade, o Império Romano, na Antigüidade; o Sacro Império Romano-Germânico, da Idade Média aos inícios do século XIX; o Império Austro-Húngaro, do século XIX ao término da Primeira. Guerra Mundial. Estas experiências combinaram, de formas distintas, diversidade cultural e unificação política.

Mas a experiência de multiculturalismo, a partir da modernidade ocidental, é processo inédito e de alcance territorial e cultural jamais visto.

Octavio Ianni (1995) aponta que a Globalização, nos termos de um mercado que vai se estendendo intercontinentalmente, articulando

territorialidades particularistas (nacionais e subnacionais) em fluxos comerciais e produtivos, ou nos termos de uma política internacional hierarquizada, é processo que se configura, desde o início da modernidade, com a formação do capitalismo e a instauração do colonialismo europeu, especialmente nas Américas e em algumas partes da Ásia e África. Prossegue com o neocolonialismo, igualmente de países europeus, sobre quase todo o continente africano e boa parte do asiático, e se aprofunda com o imperialismo norte-americano sobre vastas partes do mundo.

Embora todos estes momentos diferentes e peculiares do movimento do capitalismo, durante a modernidade, tenham contribuído para uma organização societária mundializante, a Globalização presente, por comparação a suas bases modernas e mesmo contemporâneas (séculos XIX e XX), não lhe é decorrência linear. Comporta características específicas, abrindo uma temporalidade que suscita polêmicas: seria uma outra duração estrutural e de longo alcance, não mais modernidade, a chamada pós-modernidade? Ou uma duração média, conjuntural, outra etapa da estrutura moderna, ainda modernidade?

A Globalização do tempo presente se distingue por carregar diferenciais em relação ao passado, em sua configuração e na potencialização dos seus efeitos.

Uma dessas diferenças está contida no processo de acumulação capitalista. Não apenas o mercado se extravasa, assumindo maior liberdade e, portanto, poder, por comparação ao período anterior aos anos de 1970, que se demarcava – na Europa e, mais restritivamente, nos Estados Unidos – por um Estado intervencionista (o chamado Welfare State) no contexto do capitalismo monopolista. Mediante políticas desregulamentadoras e antiprotecionistas, a circulação do capital se otimiza. A crise de acumulação da década de 1970, rebaixando as taxas médias de lucros, desencadeia um agudo processo de reestruturação das forças produtivas capitalistas, com a absorção de novos materiais e processos, que trazem profundas implicações quantitativas e qualitativas para o mundo do trabalho.

Em outras palavras, o capital e sua persona se apropriam, agora, daquilo que, de forma escamoteadora, denominam de capital humano[4]:

4 Capital humano: a teoria do capital humano, no bojo das teorias do desenvolvimento, foi construída por um grupo coordenado por Theodor Schultz, nos anos de 1950. Sua idéia básica é que uma quantidade maior de educação/qualificação aumenta a capacidade

depois de terem expropriado as energias físicas das massas de trabalhadores, exaurido fontes de energia da natureza e criado energias mecânicas, colonizam os cérebros humanos, ou seja, as energias mentais, em esferas de criatividade antes preservadas do avassalamento mercantilizador. Sob um modelo toyotista[5], implementam-se medidas para aumentar a velocidade de giro do capital e diminuir os seus "desperdícios". O foco do processo produtivo desloca-se, não mais contemplando, apenas, a esfera da produção de mercadorias nas fábricas, mas se ampliando para a esfera do consumo, agregando a marca de uma "qualidade total" aos produtos, de acordo com os perfis dos consumidores. Vai-se corporificando, então, o mercado segmentado, ou seja, diferenciado segundo as peculiaridades socioculturais (valores, gostos, aspirações etc.) da clientela. O núcleo da acumulação – e este é o terceiro diferencial em relação a outras temporalidades capitalistas – vai se transferindo para a esfera dos bens imateriais, transformando-os em mercadorias. Os chamados bens materiais, de outra destinação (para a sobrevivência, como os alimentos, a moradia, o vestuário; ou para o poder, como os produtos bélicos), são discursivamente invisibilizados como se não mais fossem produzidos. Cria-se, até, uma [falsa] representação dos bens culturais como algo desmaterializado, enquanto o processo de sua mercantilização, ao convertê-los em valor de troca e em acumulação, cada vez mais, lhes confere materialidade.[6]

Vários processos interconexos possibilitam compreender o fato da Cultura alçar-se como o filão da acumulação capitalista atual. Entre outros, a própria lógica do(a) mercado/acumulação, já referida, buscando sempre novos nichos de consumo, invadindo "recessos ainda recônditos da vida" (YÚDICE, 2004, p. 44). Mais além, a sociedade contemporânea pós-Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, pós-anos setenta, se complexifica e se diversifica, como resultado tanto de processos de âmbito socioeconômico,

---

de trabalho e de produção. Para aprofundamento a respeito do assunto, cf., Gaudêncio Frigoto (2000).

5 Toyotismo: Nome derivado da Fábrica Toyota, no Japão. Passou a designar um modo de organizar a produção capitalista, conjugando: aumento da produtividade, produção de diversos modelos de produtos, mecanização flexível, qualificação multifuncional de mão-de-obra, controle da qualidade total, sistema just in time (estoques planejados). Estes princípios foram sistematizados por Taichii Ohno.

6 Veja-se o caso da Cultura Popular, que vem sendo apropriada pelo mercado, materializada em livros, CDs, etc.

como os intensos deslocamentos demográficos intercontinentais de mão-de-obra e a mudança do perfil das classes trabalhadoras devido à dolorosa – para elas, não para os capitalistas – reestruturação do mercado de trabalho, quanto de processos de cunho mais político-ideológico-cultural, na última década do século passado (a desestruturação do socialismo real) e na inauguração do século XXI (o terrorismo).

São todos processos culturais, melhor dizendo, sempre culturais. Não justapostos, complementar ou subordinadamente, como as dicotomizações epistemológicas modernas construíram entre as várias dimensões da vida humana, concebendo a Cultura como um aditivo da política ou da economia; tampouco, exclusivamente culturais, como certas tendências epistemológicas pós-modernas vêm representando.[7]

A Cultura transborda por todas as outras dimensões societárias porque se torna *conveniência*. Conveniência porque *recurso*:

> [...] a cultura como recurso é muito mais do que uma nova mercadoria, ela é o eixo de uma nova estrutura epistêmica na qual a ideologia e aquilo que Foucault denominou sociedade disciplinar (isto é, a imposição de normas e instituições como a educacional, a médica ou psiquiátrica etc.), são absorvidas por uma racionalidade econômica ou ecológica de tal forma que o gerenciamento, a conservação, o acesso, a distribuição e o investimento em 'cultura' e seus resultados tornam-se prioritários. (YUDICE, 2004, p. 13).

Para este autor, "a noção de cultura como recurso pressupõe seu gerenciamento, uma perspectiva que não era característica da alta cultura nem da cultura cotidiana no sentido antropológico" (Idem, p.11). E arremata: "... a cultura é conveniente para todos: incluídos e excluídos, hegemônicos e contra-hegemônicos".

Assim, a mercantilização da Cultura, ao convertê-la em uma nova necessidade de consumo, mas agora como valor de troca, alavancada pelos sistemas informacionais e de telecomunicações, vai, concomitantemente, constituindo uma Cultura que se propõe como global e universal. Nem

7 Como reação a visões economicistas de mundo, de sociedade, de História, certas interpretações pós-modernas (nem todas) incorrem no superdimensionamento da esfera cultural, a um ponto que as outras dimensões da vida (a política, a economia, as próprias questões mais sociais) subsomem.

alta cultura, porque não mais circunscrita a segmentos das elites; nem cultura cotidiana, localizada, quase localista, dos homens comuns; nem cultura de massas, porque não mais padronizada para vastos segmentos sociais indiferenciados. Cultura de massas segmentada, talvez possamos assim caracterizá-la. Comporta um padrão e, ao mesmo tempo, distinções na sua produção e consumo, segundo segmentos sociais diferenciados, implicando naqueles dois processos denominados por Boaventura Santos (2006) de *localismos globalizados e de globalismos localizados*. O mercado é o padrão unificador, a referência balizadora, sob a aparência da diversidade: a Cultura negocia por meio desta moeda da diversidade; "o consumismo invadiu as formas de negociação da identidade" (YUDICE, 2004, p. 13 e 20). Dos seus particularismos europeu ocidental e norte-americano, globaliza-se e, como globalismo, se *localiza* em milhares de lugares. Mas a Cultura, como patrimônio da espécie, nessa ótica, é subsumida pela Cultura como patrimônio privado, que beneficia, em última instância, apenas parcelas minoritárias da espécie.

Em síntese, a Cultura global instituinte significa um novo processo de socialização, ou uma portentosa e nova socialização cultural, a atingir sociedades, povos, grupos sociais, distribuída de duas maneiras: culturas anteriormente socializadas de modo diverso, não estruturadas segundo a lógica do mercado, mas constituindo modos de vida que os implicados na direção do sistema capitalista visam desconstruir (não sem antes se apropriarem de muitos dos seus elementos *que lhes são convenientes*[8]); ou culturas estruturadas segundo uma etapa anterior do próprio capitalismo, que aqueles agentes sistêmicos visam atualizar.

Nestes contornos, *a Globalização sistêmica, seja enquanto globalismo localizado ou como localismo globalizado, da perspectiva de uma Cultura de Direitos Humanos, é negadora da universalidade porque correia de transmissão de uma concepção reducionista nas formulações/representações sociais de Cidadania*. O cidadão, antes enquadrado, pelo capitalismo liberal, segundo uma ótica juridiscista, como detentor de uma presumida igualdade perante a lei[9], continua sendo unidimensionalizado, desta feita, numa ótica economicista, como sujeito

8 Veja-se a apropriação da biodiversidade do Terceiro Mundo, empreendida pelos grupos multinacionais originários de países desenvolvidos.

9 Não precisamos sair do exemplo das práticas da Justiça brasileira, para apontarmos como não há igualdade dos cidadãos perante a lei, mesmo que tal igualdade esteja formalizada.

consumidor, e/ou, numa ótica culturalista, como sujeito de direito à diferença, que também carrega a sua representação como consumidor.

Tais perspectivas escamoteiam a dimensão política de desigualdade e exclusão sociais[10], visíveis em amplíssimos segmentos da Humanidade, com implicações na redução de direitos historicamente assegurados em lei, desencadeada pelas políticas neoliberais.

Com efeito, a Globalização sistêmica realiza um movimento inverso ao da modernidade clássica: se esta buscou homogeneizar as diferenças socioculturais[11] pela representação de um abstrato Cidadão universal, que ocultava o particularismo liberal burguês, na atualidade, na chamada alta modernidade (GIDDENS, 2002), a representação do cidadão pela segmentação/heterogeneização, enquanto consumidor ou culturalmente diferenciado, oculta a desigualdade no acesso ao mercado e o interdito à expressão das culturas não-hegemônicas. Analogia entre os dois tempos, tão somente a da mesma ocultação do particularismo (neo)liberal burguês. Não por acaso, o ideário da emancipação social, que havia sido uma linha de trajetória instauradora da própria modernidade liberal, passa a ser, reiterativamente, representado e desqualificado como utopia irrealizável.

Globalização contra-hegemônica e Cultura: a possibilidade de uma efetiva universalidade mediante uma Cidadania multidimensional

Para Boaventura Santos (2006), a temporalidade atual é de presentificação ou alargamento do presente sobre o passado e o futuro. A teoria do "fim da História" significa, para o autor, o máximo de consciência possível de uma burguesia cujo domínio se expressa em uma repetição automática e infinita do tempo, o tempo que é seu, de reprodução do capital. À medida que assumiu o poder e foi se consolidando como classe dominante, a burguesia foi, também, se esquecendo e se distanciando de sua luta contra a ordem feudal e os antigos adversários (estamentos

10 Estamos nos referindo a certos movimentos diferencialistas em que um culturalismo radical coloca ênfase na identidade, secundarizando a percepção da desigualdade e da exclusão.

11 A propósito, Deleuze (1992) remarca que foi a modernidade, com o capitalismo e o Estado Nacional, que apagou as diversidades, inversamente à flexibilidade com que tem sido discursivamente qualificada o tempo presente.

privilegiados do Antigo Regime: nobreza e clero). Posteriormente, derrotou o seu outro grande adversário, já da modernidade, isto é, as classes trabalhadoras, ao derrotar o socialismo [real]. Parece, agora, estar sozinha e soberana diante de si mesma, cada vez mais auto-centrada.

> A globalização econômica é o processo através do qual *um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente [localismo globalizado] e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenômeno ou entidade rival como local* (SANTOS, 2002, p. 86, grifo nosso).

Convencida, pois, de seu triunfo, a burguesia quer eternizar o presente, retroativa e prospectivamente, canibalizando o passado e o futuro. Canibaliza o próprio ideário liberal e sua própria teoria da História na medida em que uma de suas idéias-mestras – o passado como tempo do caos, desordem e ruína que o futuro (progresso, revolução, evolução) redimiria – é destruída por ela própria no movimento de abandono progressivo da acepção de transformação social e de emancipação. O futuro já chegou e tem um nome: sociedade de mercado, de consumo e de informação. Às sociedades, aos grupos sociais, aos indivíduos que nela não se enquadrarem, (des)qualifica como locais, presos ao passado e ignorantes. Aos enquadrados, designa-os de globais, sintonizados com o presente e, logicamente, com o futuro (uma vez que o futuro é o presente), dotados de saber. O sujeito do discurso arroga ao seu discurso o estatuto de verdade, enquanto deprecia, quando não ignora, o discurso do Outro.

Assim, a regulação vai canibalizando a emancipação. Ao longo da modernidade, a regulação do mercado e do Estado sobrepujam o principio da comunidade (SANTOS, 2004) e, na sua etapa contemporânea mais recente, a regulação do mercado sobrepuja o princípio do Estado (neoliberalismo). Parece ser o ápice da "universalidade global", sem adversários na arena histórica, uma vez que – diz o sociólogo – os próprios vencidos (trabalhadores e povos do Hemisfério Sul) também não desejam o futuro, que era o progresso, e, no entanto, trouxe a sua própria derrota.

Apesar do gramsciano cenário[12] que traça do tempo presente, o mesmo Santos (2006) vislumbra possibilidades históricas, constituídas

12 É de Gramsci a frase de que devemos ser pessimistas na análise e otimistas na ação política.

no que denomina de *Globalização contra-hegemonica*, ou seja, o conjunto de processos de resistência contra os globalismos localizados e os localismos globalizados do sistema hegemônico (Idem, p. 439). Uma espécie de globalização alternativa, “a partir de baixo”.

A discursividade hegemônica, mesmo com os poderosos meios de comunicação a seu dispor e a seu favor, não consegue ocultar, por inteiro, as profundíssimas contradições do sistema. Basta assistir o noticiário televisivo, em que, diariamente, as vísceras da desigualdade, da exclusão, da violência são expostas. A volatilidade desses acontecimentos não consegue apagar a sua repetição.

Na inauguração do século XXI, a 11 de setembro de 2001, o inusitado da história é transmitido ao vivo, entrando na tela de milhões de casas pelo mundo afora: o terrorismo islâmico. Abalando a arrogância burguesa do Ocidente. E dando um recado: o Outro está aí. Pior, no coração do capitalismo.

O Outro nunca deixou de emitir sinais durante toda a História e, pois, durante a modernidade, embora eles não pudessem ser amplificados, como as falas sistêmicas, por não disporem dos mesmos meios de comunicação e transmissão de suas mensagens. Mas estava aí.

O mesmo processo que engendra o domínio capitalista, engendra o seu avesso. O Outro. A contradição. À lógica da acumulação, corresponde a expropriação. À inclusão de muitos, a exclusão de muitos mais. De modo que o passivo dessa experiência, no mesmo momento triunfante da burguesia, tira a sustentação do seu discurso e rouba a cena: são milhões de miseráveis, de pessoas famintas, de trabalhadores que perdem o emprego ou trabalham em condições sub-humanas, de negros e índios roubados de suas culturas, de camponeses expropriados de suas terras, de mulheres, gays e lésbicas discriminados, e, até, de idosos conspurcados de sua dignidade, de crianças e adolescentes usurpados do seu futuro. E o cortejo do *sanatório geral*[13] vai engrossando.

É este cortejo que engendra a luta contra-hegemônica.

Santos continua sua chave de leitura e interpretação, configurando os dois processos constitutivos desta Globalização contra-hegemônica: o *cosmopolitismo insurgente e subalterno* e o *patrimônio comum da humanidade*.

13 Alusão à música *Sanatório Geral* (1984), de Francis Hime, letra de Chico Buarque de Holanda.

O cosmopolitismo insurgente

> [...] consiste na resistência transnacionalmente organizada contra os localismos globalizados e os globalismos localizados. Trata-se de *um conjunto vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão, a discriminação social e a destruição ambiental produzidas pela globalização neoliberal, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação* (SANTOS, 2006, p. 441, grifo nosso).

Por sua vez, o patrimônio comum da humanidade compreende

> [...]a emergência de *lutas transnacionais por valores e recursos que, pela sua natureza, são tão globais como o próprio planeta* e aos quais eu chamo, recorrendo ao direito internacional, o *patrimônio comum da humanidade.* Trata-se *de valores ou recursos que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na terra*, por exemplo, ou os *temas ambientais* da proteção da camada de ozônio, da preservação da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos. Todos esses temas referem-se a *recursos que, pela sua natureza deveriam ser geridos por fideicomissos da ordem internacional, em nome das gerações presentes e futuras.* (SANTOS, 2006, p. 441, grifo nosso).

A constatação dessas novas (?) forças que convivem na e com a globalização sistêmica, aponta outra socialização cultural: as experiências vividas são múltiplas e transcendem os limites da própria globalização sistêmica; tais experiências têm, na exploração e na discriminação, uma tessitura histórica em comum e incomum; um horizonte de lutas compartilhado; problemáticas que repercutem sobre os seres humanos enquanto espécie. Em síntese: *uma outra universalidade vai se construindo, mais abrangente e universalista.*

Essa globalização contra-hegemônica reúne milhares de complexos sociais (sociedades nacionais, grupos subnacionais, pessoas envolvidas em diferentes movimentos sociais identitários), irrompidos na História seja em processos mais “antigos” da modernidade (o proletariado, por exemplo) ou em processos mais recentes ou mais visibilizados, como as mulheres e os gays, entre tantos outros casos. Essa irrupção, a um só tempo, é produzida

pela globalização da mercantilização dos modos de vida dos chamados grupos tradicionais (índios, camponeses, etc.) e pela liberação de novas forças sociais – "novos atores que entram em cena" –, decorrentes da própria mercantilização globalizada, que alimenta as diferenças, como já foi referido, para delas se beneficiar duplamente: pela expropriação dos "espaços recônditos", até então, infensos ou relativamente protegidos da lei do valor; e pelas implicações que a potencialização da diversidade acarreta, no tocante à fragmentação da luta dos adversários contra-hegemônicos.

Contudo, talvez à crescente arrogância da burguesia, de só olhar para o seu umbigo e ficar "tocando harpa enquanto Roma arde em chamas" (APPLE, 1998), tenha escapado (ou seja impossível enxergar) a expressão de resistência contida nestes movimentos. As "fúrias"[14] soltas pelo capitalismo escapam ao controle que, por inúmeras vezes, a burguesia tentou que fosse total e, outras inúmeras vezes, tornou totalitário (como na ditadura militar brasileira) para conter a manifestação da dissidência, da oposição, da contestação. Se o mercado é atraente, todos querem ter acesso ao mesmo: não o conseguindo, mata-se por um tênis importado. Se a liberdade é tão apregoada, todos querem usufruí-la: não podendo, exprimem-se com e pela violência. Se a propriedade é o cânone societário, todos querem dela dispor: não dispondo, ela é invadida, assaltada, roubada. Se a sociedade capitalista proporciona "o melhor modo de vida jamais existente", todos querem vivê-lo: não alcançando, inventam outros modos de vida, a "desordem" que os inclua, mesmo perigosamente, como o tráfico de drogas.

Aí, também, a cultura, retomando Yudice (2004), é um recurso. Os contra-hegemônicos se situam, pode-se dizer, no entre-lugar entre o sistema vigente e um sistema utópico que, embora não exista como tal, aponta virtualidades e irrupções. Eles sempre tiveram irrupções, mesmo que pouco fulgurantes.[15] Ao tempo em que disputam inclusão social

14 As "fúrias", na mitologia romana, ou Erínias, para os gregos, personificavam a vingança contra os mortais, torturando as almas pecadoras. Alecto, a implacável, castigava os delitos morais; Megaira, personificando o rancor, a inveja, a cobiça e o ciúme, castiga a infidelidade; Tisífone vingava os assassinatos e enlouquecia a vítima.

15 Os termos *irrupção* e *fulguração* aludem a Walter Benjamin, cuja alegoria sobre o *Angelus Novus* inspirou Santos (2006, capítulo I) a examinar a necessidade de uma nova teoria da História. Para Benjamin, a memória, o passado, irrompe e fulgura em um momento de perigo, podendo servir de fonte do inconformismo.

ou sobrevivência, valendo-se das diferenças culturais como argumento e ação de reivindicação na esfera pública, estão sucumbindo diante da homogeneização hegemônica, afirmando as diferenças e lutando para o seu reconhecimento (YUDICE: 2004, p. 44-45). Neste prisma, a cultura é "recurso para determinar o valor de uma ação", no caso, para a emancipação, sustentando um novo alargamento histórico da concepção de cidadania, uma vez que as exigências originais para qualificação dos direitos convencionais à cidadania não eram baseadas no relativismo cultural de pertencimento a culturas específicas (SANTOS, 2004), mas no "universalismo" homogeneizador burguês.

A direção do Estado, cada vez mais, pende para o principio da regulação e do controle, "vigiando e punindo". No plano individual, apela à segurança particular, via condomínios privados, onde se aprisiona. E imola, no altar da ordem, da regulação, a liberdade e a emancipação

Um e outro conjunto – globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica – se entrecruzam nas práticas discursivas e não-discursivas, porém, o que as distingüe, como promessas realizadoras da cultura, é o sentido de cada uma. Para a globalização sistêmica, trata-se de educar na e para a mercadorização nas relações sociais com a natureza e entre os seres humanos; para a globalização contra-hegemônica, é o inverso, a desmercadorização, a desprivatização dessas relações e a sua conversão como bens públicos, para a espécie.

Portanto, não se trata mais de um embate entre dois projetos políticos, no mesmo marco histórico de uma racionalidade instrumental moderna, como foi o confronto liberalismo-socialismo real. O embate, agora, está posto entre duas visões de mundo, duas formas de organização societária.[16] Com valoração diferenciada consignada à vida (existência).

Duas concepções, enfim, de Cidadania. A Cidadania liberal, conforme já referida, é vislumbrada por uma ótica jurídica formal, que ignora as condições desiguais entre os indivíduos, no contrato social, e, em

---

16 O socialismo, na sua emergência para a história, representava (se) uma utopia emancipacionista. Mas em sua concretização, em várias experiências históricas (o que se denomina de socialismo real), tornou preponderante a mesma lógica instrumental, linear, progressista, metanarrativa (o futuro como realidade e redenção de um passado avaliado como caótico) em detrimento da lógica dialética. Até mesmo o movimento de superação dos contrários pela síntese foi simplificado pela ortodoxização do materialismo histórico dialético, substituído , este último, por um determinismo, quase fatalismo da História.

tempos mais recentes, por uma ótica economicista, inclusiva no mercado (nem assim para todos), exclusiva nas outras dimensões societárias, como a da participação política, a da igualdade socioeconômica e a do reconhecimento cultural. A Cidadania pós-liberal ou contra-liberal se propõe como conjugação de todas as propostas de inclusões liberais, e, assim, a ultrapassa, daí podermos denominá-la de multidimensional. Na sua perspectiva, o princípio do mercado se subordina ao princípio da comunidade: o seu foco está no substantivo (Cidadania) e não no adjetivo (liberal, etc.).

Por conseguinte, as possibilidades, para os Direitos Humanos, em um e outro lado, também, não são as mesmas. Na globalização sistêmica, o mercado e a acumulação capitalista são os limites à universalidade dos direitos. Não se pode perder de vista que a Cultura de Direitos Humanos e o seu alargamento ocorreram por dentro das próprias sociedade liberais e, neste sentido, a liberdade de expressão, no âmbito de um Estado de Direito, foi conquista valiosa da Humanidade, que não se pode desprezar. Porém, é preciso relembrar que a ocorrência dos direitos, pós-revoluções burguesas, não se deu sem fortes lutas, especialmente, das classes trabalhadoras. Além do mais, o contexto histórico recente é diferente, pois a derrota do socialismo real, somada à reestruturação produtiva do capitalismo, através de políticas neoliberais, enfraqueceram as classes trabalhadoras, desgastaram suas formas de lutas e levaram seus movimentos a um descenso. Na globalização contra-hegemônica, por muito recente, a inclusão e a emancipação são possibilidades abertas à universalização – o processo instituinte da universalidade –, mas há várias ponderações a serem feitas quanto à virtualidade de uma outra socialização, por analogia, denominada de socialização contra-hegemônica.

Socialização para os Direitos Humanos – uma universalidade *situada*

Queiramos ou não, estamos sendo socializados, de diversas maneiras, por este e neste tempo de águas revoltas em que as gerações mais velhas – aí incluída a nossa –, assistem, aturdidas, à desestabilização e desconstrução dos conceitos, valores, signos com que foram educadas; em que as gerações mais novas são educadas nesta "opção" sistêmica posta

como única e inevitável de tal maneira que a muitos produz efeito reverso, de estranhamento. Transversalizando as faixas geracionais, há os que se entregam, conformistamente, ao "inevitável", e há os que expressam inconformismo, muitas vezes, sem direcionamento e sem ultrapassarem os limites atomizadores do individualismo exacerbado na/da sociedade atual.

Sem saudosismo, posto que também cometemos equívocos, mas as gerações anteriores, especialmente a dos anos sessenta, tinham utopias como horizontes de expectativas. E ter utopias é salutar aos indivíduos e às sociedades como sinalização de possibilidades de produzirem, criativamente, a sua existência. Mesmo tendo sido acometidas da síndrome otimista de um progresso sem fim, havia, para estas gerações, a perspectiva de futuro, de projeto.

A saturação de futuro talvez tenha feito estas gerações se esquecerem do presente (daquele presente histórico) pesado e cinzento da ditadura militar, salvo aqueles jovens que, recém-saídos da adolescência, pegaram em armas porque não viam futuro naquele presente tenebroso e tentaram atalhar o tão sonhado futuro, para que este chegasse antes e se presentificasse.

O tempo histórico atual é muito diferente.

Mais uma vez, a vigorosa reflexão de Boaventura Santos (2006) nos socorre, desta vez para responder a uma célebre pergunta: *Que fazer?*[17]

Buscando compreender o processo constitutivo da modernidade, o autor o interpreta à luz de uma equação entre *raízes* e *opções*, que se combinaram na construção de uma concepção de identidade e de transformação social. Para Santos, a modernidade se erigiu como um período de opções, a exemplo da Reforma religiosa, da teoria racionalista do direito natural, do Iluminismo, do contrato social, do romantismo, que acabaram se convertendo em raízes que, por sua vez, abriram outras opções. No entanto, o tempo presente desestabiliza a equação e vulnerabiliza as formas de subjetividade e sociabilidade, tais como o trabalho, a sexualidade, a cidadania, o ecossistema, produzindo a explosão de raízes e opções. Com a globalização sistêmica, as opções se multiplicam a ponto

17 Referência ao livro de Lênin, do mesmo nome, publicado em 1902. Na obra, o autor critica o que denomina de economismo do movimento social-democrata russo e debate questões de ordem prática para a revolução socialista, no âmbito do Império Tzarista.

de se engendrarem em direito à ampliação das opções; em contraponto, os localismos as territorializações de identidades, as singularidades, as genealogias e as memórias multiplicam, ilimitadamente, as raízes. Algumas dessas raízes adquirem tal seiva que "sustentam opções dramáticas e radicais", reduzindo as opções, a exemplo do fundamentalismo de mercado e, reativamente, o islâmico. Certas opções são transformadas, impositivamente, em raízes, a exemplo da Cultura hegemônica. Enfim, "cada um é livre para criar as raízes que quiser e reproduzir ao infinito as suas opções" (SANTOS, 2006, p. 66).

Em tal contexto de desestabilizações, diz Santos, torna-se difícil pensar a transformação social porque se embaralha a distinção entre passado e futuro, em decorrência da pretensa eternização ou prolongamento do presente, engolindo os tempos retrospectivo e prospectivo. O determinismo presentista da compulsão das escolhas para o mercado produz um "nevoeiro epistemológico" em que a burguesia "opõe-se à História sem saber que é história" e decreta "o fim da História sem nele imaginar o seu fim" (SANTOS, 2006, p. 67). O cânone histórico da modernidade entra em turbulência: duas de suas mega-raízes, a ciência e o direito, estabelecem um hiato entre o indivíduo e o Estado; a explosão de raízes associada a políticas identitárias se territorializando, pode implicar em guetização, tribalismo, refeudalização, bloqueando as próprias raízes. O excesso de diferenças pode levar à indiferença (SANTOS, 2006, p. 67-68).

Retomando a problemática dos Direitos Humanos, à luz desta reflexão de Santos, sobre raízes e opções, pode-se interpretar a Cultura de direitos tendo se constituído e instituído como opção na modernidade e se convertendo em raiz no mundo ocidental. Porém, na contemporaneidade, esta Cultura vem sendo desestabilizada pela Globalização hegemônica, especialmente, no que tange aos direitos socioeconômicos e mesmo os políticos, se pensarmos na fragilização das democracias representativas frente aos grandes conglomerados econômicos, entre os quais se potencializa, sobremaneira, a mídia. As opções identitárias transitam em movimentos de enraizamento. A Cultura de Direitos Humanos, vincada pela raiz da Cultura de direitos, se configura, também, como opção em busca de enraizamento universalista.

Quais as possibilidades para esta direção societária?

Três dificuldades principais interceptam o processo de construção desta universalidade. Primeiramente, o poderio da "universalidade", ou melhor, a glabalização do mercado. Complementarmente, a potencialização dos discursos e práticas de diferenças, que podem levar à incomunicabilidade e multiplicar as fragmentações do tecido social. E, adicionalmente, um movimento que se cruza com a problemática das diferenças culturais, mas não as recobre, não é a mesma coisa: as expressões culturais recentes cujo referencial político, a despeito de um certo grau, maior ou menor, de ocidentalização, não é o Estado de Direito liberal burguês europeu/norte-americano. Pode-se identificar três vetores de socialização cultural que, embora possam vir a se cruzar no percurso dos Direitos Humanos, não são ou não podem ser o seu percurso pleno: a globalização sistêmica, pelo aviltamento dos direitos que vem processando e a unidimenssionalidade reducionista que vem conferindo à cidadania; o diferencialismo, se em extremação, pelo reducionismo culturalista da Cidadania e o conseqüente esvaziamento da percepção da desigualdade; as sociedades sem estado de Direito, pela subsunção do indivíduo a um coletivo que, de fato, é outro particularismo hegemônico, ou pela ignorância do Ocidente quanto aos princípios de dignidade da pessoa em outros contextos históricos não-ocidentais.[18]

Buscando outras possibilidades, voltemos ao que nos propõe Santos.

Vislumbrando potencialidades no que identifica e denomina como *códigos barrocos pós-dualistas*[19], presentes nestes nossos tempos, acrescidos das concepções de patrimônio comum da humanidade e de patrimônio cultural e natural (Idem: p. 80), Santos propõe um complexo trabalho reflexivo com implicações sobre a ação política a ser reinventada, politizando o

18 Veja-se, a respeito, Santos (2006), capítulo 13: Por uma concepção intercultural dos Direitos Humanos.

19 "Estes códigos barrocos pós-dualistas são formações discursivas e performativas que funcionam através da intensificação e da mestiçagem: Existe intensificação sempre que uma dada referência, ação ou identificação social ou cultural é representada e, portanto, exista para além dos seus limites atuais [...] Existe mestiçagem sempre que duas ou mais referências, ações ou identificações sociais ou culturais autônomas se misturam ou se interpenetram a tal ponto e de tal modo que as novas referências daí emergentes patenteiam a sua herança mista." (SANTOS, 2006, p. 69)

que a modernidade não politizou, codificando o que ela não canonizou (SANTOS, 2006, p. 71).

Criticando acidamente o presentismo celebrado por certas tendências pós-modernas e o apaziguamento intelectual, o conformismo e a passividade decorrente da repetição homogênea do presente pela globalização hegemônica, o autor conclama para a necessidade de recuperamos e construirmos a *capacidade de espanto, de modo a traduzi-la em inconformismo e rebeldia*.

Nesta seqüência de proposição, apresenta as linhas gerais de uma nova teoria da História que dê conta da temporalidade atual, a que a teoria da História da modernidade não tem mais condições de oferecer respostas. Essa proposta do sociólogo, segundo o nosso entendimento, implica uma outra socialização cultural mais compatível com os princípios dos Direitos Humanos, na medida em que visa ao aprofundamento das energias emancipatórias, à criação de uma nova teoria e uma nova prática "inconformista, desestabilizadora e rebelde". (SANTOS, 2006, p. 82)

Esse intento implica, segundo o autor, em três níveis de atuação:

1º nível: epistemológico

Significa desconstruir o cânone histórico da modernidade, com a sua respectiva subrepresentação e subcodificação do passado e a sobrerepresentação de um futuro fatalista. Reconstruí-lo e representá-lo no sentido da compreensão de que as perdas pretéritas não foram inevitáveis, mas resultantes de escolhas de agentes humanos, entre alternativas disponíveis, escolhas essas que causaram sofrimento e opressão. Deste modo, o passado pode retomar a sua capacidade de irrupção e fulguração, criando potenciais de indignação, elaborando imagens desestabilizadoras sobre "um presente indesculpável" (SANTOS, 2006, p. 83) que não foi redimido pelo futuro, como o cânone moderno nos subjetivou. Um passado, portanto, que, ao invés de ruínas, reanime os mortos para possibilitar que se reanimem os vivos do presente, que andam meio mortos-vivos no tempo da repetição.

Assim, Boaventura Santos propõe um outro conteúdo para a razão. Só:

> A iniciativa humana, pois – e não qualquer idéia abstrata de progresso, é que pode fundar o princípio da esperança [pois] o inconformismo é a utopia da vontade (SANTOS, 2006, p. 83)

A racionalidade cognitivo-instrumental deve ser penetrada por uma racionalidade moral-prática e estético-expressiva.

A idéia-base de Santos, em termos epistemológicos*, é a de que não há só uma forma de conhecimento, mas várias* (SANTOS, 2006, p. 85). A concepção ocidental sobre as relações entre ignorância e conhecimento é uma seqüência lógica (da ignorância para o conhecimento) e temporal (do passado=ignorância para o futuro=conhecimento), que o sociólogo refuta, distinguindo os dois tipos de conhecimento constitutivos do paradigma da modernidade ocidental: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, que já abordamos anteriormente.

A superação do paradigma estará em *elaborar teorias sobre o que nos une mais do que o que nos separa* (Idem, p. 84). Além de exercer a crítica sobre a "resolução" dada pela modernidade à equação raízes-opções, que implicou em muitas teorias e práticas de separação, o autor alerta que é preciso cuidado com as formulações da globalização hegemônica que, inversamente, promovem teorias e imagens de totalidade (da espécie, do mundo, do universo), ignorando as diferenças e as desigualdades. *É necessário desocidentalizar o pensamento sobre a transformação social.*

Esse ponto da reflexão de Santos é fundamental ao debate sobre a universalidade dos Direitos Humanos. O autor chama a atenção para mais uma inversão que se processa na globalização sistêmica: a par daquela referente à cidadania, já assinalada (da concepção de cidadão abstrato e universal para uma concepção neoliberal de um cidadão concreto, mas consumidor), ao mesmo tempo, o sistema busca subjetivar o nosso pertencimento universal nos termos da espécie, mundo, universo ... Desde que a espécie, o mundo e o universo tenham a identidade do sistema. No frigir dos ovos, as duas tendências se confluem. Como diz Santos (Idem: 84), "uma comunidade imaginada da Humanidade no seu todo", que a desestoriciza.

Assim, coloca-se para a Cultura dos Direitos Humanos a tarefa de construir uma epistemologia que, a um só tempo, quebre a concepção

abstrata sistêmica sem incorrer em particularismos que a tornem, igualmente, impossível.

2º nível: metodológico

Significa romper a arrogância discursiva do Eu-sujeito da modernidade ocidental, que ignora, silencia e/ou hierarquiza (hierarquizou) o discurso do Outro, mediante a contraposição de uma *hermenêutica diatópica*, cujo princípio-base é: *todas as culturas são incompletas* (SANTOS, 2006, p. 86).

É preciso *cometer um epistemicídio*, Santos é radical e contundente. Epistemicídio do paradigma ocidental, assim como este, em relações desiguais de trocas culturais, "matou" muitos conhecimentos de outras culturas, disso se valendo como condição para o genocídio de povos conquistados pelos agentes do colonialismo e neocolonialismo.

Nesta dimensão, refletindo sobre os Direitos Humanos, interrogamos: será preciso o epistemicídio do paradigma ocidental de conhecimento ou, nos servindo de uma metáfora do próprio autor, melhor seria canibalizá-lo pelos rituais "dos de baixo"? Pois na vertente liberal deste paradigma está contida, é-lhe subjacente, a Cultura de direitos e, não exclusivamente[20], a Cultura de Direitos Humanos.

Então, nesse caso, em outra socialização cultural, jogaremos a água do banho com a criança dentro? Desperdiçaremos as experiências, de que o próprio autor acusa a razão indolente?

3º nível: do governo humano

Significa transpassar as teorias hegemônicas de [pretensa] união e as teorias contra-hegemônicas de [pretensa] emancipação, pois que, da perspectiva "dos de baixo", elas convergem para a sua exclusão e a sua segregação social.

A imagem desestabilizadora, neste nível, é a de que *vivemos num apartheid global sem entradas nem saídas*, sendo necessária uma atitude cética contra variantes do universalismo que ignoram os desiguais; a identificação

20 Neste caso, estamos aludindo ao fato de que a Cultura de Direitos Humanos não se institui apenas por diretrizes liberais. O socialismo também influiu neste processo.

e estabelecimento de interfaces entre o específico e o geral, de modo a, mesmo havendo fronteiras mentais e espaciais, dispor-se de entradas e saídas; e o combate a toda pretensão de verdade absoluta. Santos propõe, finalmente, novas constelações de idéias, emoções, sentimentos de espanto e indignação, paixões. A construção de uma subjetividade que não desperdice experiências e plenifique as ações de novos sentidos. Realize o movimento das presenças (cânone) para as ausências (o que ficou oculto, excêntrico e marginal no passado), que construa as emergências (a irrupção do *novo*).

Estas considerações do sociólogo, de um lado, dialogam com a proposta de Educação em Direitos Humanos no tocante à emergência de uma outra socialização (nova socialização cultural) em que a razão se nutre de conteúdos trans-canônicos, incorporando elementos estético-expressivos e moral-práticos. A indignação e o inconformismo foram, afinal, uma opção vigorosa da Cultura de direitos e da Cultura de Direitos Humanos, em suas respectivas emergências.

Contudo, há complexas problemáticas pendentes a enfrentar na sua socialização: tendo a Cultura de direitos e, de certo modo, a Cultura de Direitos Humanos, se transformado de opções em raízes, que perigam apodrecer pelo excesso de formalização, como evitar essa ossificação regulatória? E, ainda: sendo a Cultura de Direitos Humanos uma formulação européia com forte marca ocidental, como construí-la sem incorrer em uma razão arrogante que, neste caso, reiteraria o particularismo e não socializaria para a sua universalidade?

Considerações Finais

Tomando por base de síntese destas reflexões o principio da universalidade dos Direitos Humanos e sua pendulação com as particularidades, uma educação que socialize a Cultura em/para os Direitos Humanos requer, primeiramente, uma visão abrangente sobre a trajetória dessa cultura, problematizando o presente histórico. Foi o que intentamos realizar, com a contribuição de alguns expressivos pensadores da chamada alta modernidade.

Por esse percurso, vai se evidenciando o conjunto das forças em presença, suas possibilidades e limitações em termos da socialização

cultural pretendida. Também evidencia-se a necessidade de construção de uma outra referência epistemológica para viabilizar a Cultura dos Direitos Humanos bem como outras formas de ação concreta.

Embora a Cultura de direitos tenha emergido no e construído o paradigma da modernidade ocidental, a Cultura de Direitos Humanos, tal como começa e se formaliza no século XX, já representa uma ultrapassagem da primeira. Seja quanto ao seu alcance sociocultural, seja também na abrangência das dimensões da vida humana contempladas.

Portanto, é a partir do corpo da própria doutrina sistematizada dos Direitos Humanos que devemos, assim é nosso entendimento, aprofundar a construção de uma epistemologia de sustentação para sua práxis. Pois que, depois da subsunção do vetor emacipacionista do Iluminismo ao seu vetor regulatório, é essa Cultura de Direitos Humanos que se apresenta, no presente histórico, como cultura da vertente da emancipação.

Mas esse aprofundamento, para potencializar o seu duplo alcance, territorial-cultural e dimensional, necessita de um diálogo em triplo movimento:

A- **da Cultura dos Direitos Humanos com a própria globalização sistêmica:** não podemos fingir que ela não existe, ela está aí e é portentosa. Precisamos conhecer os seus *topoi*, como diz Santos (2006, p. 86-87) e o que eles limitam a Cultura dos Direitos Humanos; examinar suas estratégias de globalização e aprender as possibilidades de dar-lhes um novo conteúdo.[21]

B- **da Cultura dos Direitos Humanos, com os próprios movimentos identitários** que se multiplicam na globalização sistêmica ou contra-sistêmica: também nelas identificar o que significa potenciais de fragmentação, de conflitualidade e incomunicabilidade e o que tais identidades possibilitam de articulação, entendimento e comunicação. A desocultação do passado que jazeu em ruínas diante do futuro progressista que o superaria, tem por intuito, conforme propõe Santos, identificar experiências vividas alternativas, com potenciais

21 Não se pode ignorar a presença do mercado. A Cidadania, na sua versão mais atual, passa por ele, mas não deve confinar-se ao mesmo A Cidadania, na substância do seu significado, é bem mais ampla e deve subordinar o mercado. E não o inverso.

seja de luta contra as hegemonizações e homogenizações culturais seja de convivência de diferenças;

C- da Cultura dos Direitos Humanos consigo própria: nessa Cultura**,** já estão inscritas, concomitantemente, a universalidade e as particularidades (em termos). O que nos une, não pode ignorar o que nos separa. De igual modo, o que nos separa, não pode ignorar o que nos une. Caso contrário, estaremos reiterando uma concepção e uma prática abstratas de uma universalidade apenas discursiva; ou concepções e práticas concretas de particularidades fechadas e de pouco alcance para a superação ou minimização da desigualdade e da discriminação. A Cultura dos Direitos Humanos, sem dúvida, empreendeu um avanço considerável dos últimos anos 80 para cá, no que se refere a instrumentos normativos, expressando experiências de acordos interculturais.[22] A construção de uma socialização pertinente dos Direitos Humanos implica relevar as conquistas de direitos já acumuladas considerando os processos de seu alargamento, ao longo da História, e refletindo sobre a perspectiva de novos alargamentos.

Referências

APPLE, Michael. **Política cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede:** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELEUZE, Gilles. Sobre as Sociedades de Controle. Post- scriptum. In **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219- 226.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

22 Não abordamos esse processo normativo, pois ele é objeto de outros textos deste livro.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SANTOS, Boaventura. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

________. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura:** usos da cultura na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

9 - **Pós-graduação em direitos humanos:** dificuldades em compatibilizar lógicas diversas

Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa

Introdução

Não é fácil lidar com uma proposta de ação educacional de racionalidade múltipla e interdisciplinar. Não é comum alvitrar uma vontade institucional de superação dos quadros de exclusão social e de promoção da cidadania, emoldurada nas estruturas formalistas da educação superior em geral, que pinça da sociedade os que tiveram melhores oportunidades de acesso (e conseguem concorrer nas faixas de elite). Também não é simples equilibrar as condições de ingresso para um grupo proveniente de vários cursos de graduação e de variadas formações acadêmicas. O resultado pode ser um conjunto de expectativas frustradas e de vontades em conflito, que corre o risco de desconsiderar os planos iniciais de transversalidade e de interdisciplinaridade, desmascarando o discurso.

Um curso de mestrado em Direitos Humanos se insere na temática geral da Educação em Direitos Humanos, apresentando ricas peculiaridades. Trata-se de uma proposta de ação educativa e prática pedagógica ao mesmo tempo intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar, características que permeiam todo o processo, do regime de acesso ao resultado conclusivo. Ao tempo em que se enquadra no contexto formal da Pós-Graduação brasileira, devendo, pois, seguir as regras uniformes das instituições gabaritadas para administrarem esse setor, a pós-graduação em Direitos Humanos (*stricto sensu*) representa, também, o oferecimento de uma estrutura educacional como garantia e promoção de direitos, que se compromete com a recomposição das diferenças.

É interdiscursiva, especialmente nos aspectos da conjugação concomitante de elementos teóricos e práticos. Nesse contexto, o discurso da promoção e defesa dos Direitos Humanos precisa verticalizar a análise para, fundando-se na teoria, transformar-se em motor ativo de cidadania, de justiça e de inclusão social. Em termos de conteúdo, mais do que o estudo dos elementos teóricos essenciais à idéia do Estado de Direito, deve, na prática, consolidar esse paradigma. Em termos de processo, põe em xeque as formas de ingresso à conclusão, os elementos de retórica

da racionalidade que subjaz à lógica formal das instituições de educação superior, encapsuladas numa orientação preponderantemente academicista, a despeito das proposições teóricas de transversalidade.

A pós-graduação em Direitos Humanos se encontra em terreno de fronteiras, na linha divisória entre a educação formal e a educação formativa e popular. Deve procriar para a academia, para o mercado e para a sociedade (não necessariamente nessa ordem). Transforma-se, muitas vezes, para os movimentos sociais, em perspectivas de qualificação de mão-de-obra e de formação de militância. Essa expectativa externa não pode, no entanto, atingir os propósitos de consolidação de uma identidade acadêmica, gerada nas instâncias universitárias e nos órgãos de política educacional. Precisa se enquadrar nas exigências dos padrões de qualidade das carreiras profissionalizantes, sem desconsiderar que o profissional que forma, é, também, um agente social, em processo de qualificação. Encontra-se, pois, no cerne do dilema entre a meritocracia e o reconhecimento de competências não valoradas pelas estratégias meritocráticas tradicionais.

A nossa posição na coordenação de um programa de pós-graduação que oferece uma área de concentração em Direitos Humanos – o Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ/CCJ/UFPB) - nos levou à formulação destes questionamentos. O problema da diversificação e da interdisciplinaridade contrapõe os vários discursos e as várias políticas educacionais em funcionamento nas esferas formais da educação superior e da pós-graduação brasileiras. Os Programas que têm essa orientação, enfrentam, na prática, a compartimentalização das estruturas universitárias, a rigidez dos processos de avaliação engendrados pelos organismos da avaliação formal, além da velada ou ostensiva resistência dos que preferem não se ajustar às novas exigências, especialmente considerado o peso da tradição dos cursos jurídicos. Historicamente, nunca foi fácil para o Direito se misturar, em pé de igualdade, às outras ciências ou aos outros ramos do conhecimento. O medo da perda de autonomia normativa, pela imiscuição cognitiva, sempre esteve presente, com maior ou menor ênfase, nos estudos do direito. Uma verdadeira adequação aos novos tempos passa por processos de maturação e de discussão, interna e externa, que desconstrói paradigmas e se ergue sobre bases móveis, pluralistas e dialogadas, sem prejudicar-se em contemporaneidade ou aptidão.

Diante do exposto, vamos procurar reconstruir, no desenvolvimento do texto, o caminho das contradições que abrangem a Educação em Direitos Humanos como um todo, apontando os principais problemas e algumas possibilidades de enfrentamento, do geral para o particular, ou seja, das macro questões sociais e econômicas para o pequeno grupo em análise, e de volta à sociedade porque, no fundo, tudo está interligado. A proposição final é de reflexão. É preciso que se efetivem sistemáticas educacionais entrelaçadas e dinâmicas, pluralistas e fundamentalmente inclusivas, capazes de estabelecer vínculos duradouros entre o universo da pesquisa acadêmica e o mundo exterior, sem, com isso, abrir mão da qualidade.

O Panorama dos Grandes Paradoxos

Os processos de hibridização cultural atingidos pela força homogeneizadora da globalização

Nos últimos decênios, em simultâneo com o avanço da globalização dos mercados, especialmente depois da queda do muro de Berlim e do fim da divisão bipolar do mundo, o tema dos direitos humanos se destacou do discurso de esquerda para assumir a linguagem da política progressista e condição de estandarte emancipatório dos povos.

Há, nessa constatação, diversas e importantes contradições. Primeiro, a ascensão dessa nova onda de discussão dos direitos humanos coincide com a fragilização dos Estados nacionais, como se fizesse parte de uma emergente política pós-nacional. No entanto, a ausência de Estados nacionais fortes prejudica a concretização dos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais porque as políticas de direitos humanos são, em síntese, políticas culturais. Segundo, o avanço dos direitos humanos coincide com o impulso dos processos globalizadores. Estranhamente, um dos maiores problemas da globalização é a generalização, em escala mundial, da ideologia de uma sociedade de consumo como paradigma de desenvolvimento e de padrão de vida para todos os povos do planeta, anulando, dessa forma, culturas e identidades nacionais.

O incremento da cultura global se, por um lado, pode engendrar uma paulatina universalização de comportamentos e de valores,

como meio para a formação de uma *sociedade civil global*[1] e de um novo cosmopolitismo aberto e insurgente[2]. No dizer de Falk (2000), esta seria a globalização ascendente, induz, por outro lado, a processos gravíssimos de hibridização cultural, capazes de destruir o pluralismo das culturas e dos universos simbólicos, sem esquecer os bolsões de pobreza que se alastram em parcela significativa do mundo (globalização descendente). Significa que, de pressuposto para a unificação política do mundo (orientado a um modelo global ou a um novo cosmopolitismo – pluralista, pacífico e democrático), a chamada cultura global pode se transformar em destruidora de identidades e de povos.

A convergência de modos de vida e símbolos culturais que a indústria da cultura global está a implementar, longe de significar a construção positiva de um ambiente plural e cosmopolita, consolida um mundo mercantil no qual as culturas e as identidades locais se desenraízam e cedem lugar aos símbolos das empresas mundiais, aos *slogans* e desenhos publicitários. Para Featherstone (1996), o que se está a denominar de cultura global, nada mais é do que um produto artificial da comunicação de massa, uma hibridização cultural que destrói o pluralismo das culturas e dos universos simbólicos, podendo engendrar políticas sectárias de defesa de identidades étnicas e nacionais que se sintam ameaçadas de extinção, numa espécie de tribalismo reativo.

Appadurai (1990, p. 17), partindo do caos para a cultura global, apresenta uma abordagem que rejeita o conjunto teórico das interações culturais globais e refuta a idéia de institucionalização global pelo entrelaçamento entre o particularismo universalizado e o universalismo particularizado. Segundo o autor, o "traço central da cultura global

---

1 A expressão é geralmente associada aos conceitos de *global governance* e *democracia cosmopolita*. São responsáveis pela promoção de tais conceitos autores como HABERMAS (*Die Einbeziehung des Anderen – 1996 / Die postnationale Konstellation*, 1998); M. WALTZER ("The concept of civil society" in: *Toward a Global Civil Society*, 1995); D. HELD (*Democracy and the Global Order – From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, 1995) etc.

2 Santos (2006, p. 438), destaca a existência de quatro processos globalizadores em curso. Esses processos são: localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo insurgente e subalterno e patrimônio comum da humanidade. Os dois primeiros militariam, segundo o autor, no sentido da globalização hegemônica e os outros dois, no sentido da globalização contra-hegemônica, alternativa, uma globalização "a partir de baixo".

hoje é a política do esforço mútuo da uniformidade e da diferença em se canibalizarem uma à outra e assim proclamar o seqüestro das idéias gêmeas, o iluminismo do universal triunfante e do particular resilente".

Na verdade, o que se vem consolidando, em escala planetária, não é um processo de integração cultural, mas fenômenos complexos e turbulentos de segmentação, hibridização e desdobramento cultural (ZOLO, 2005, p.16). As culturas locais vêm sendo erodidas, não apenas no terreno linguístico e cultural, mas nos domínios técnico-científicos, nos planos da Educação, do Direito e do Estado.

O global que não integra, ao contrário, sectariza

Além do efeito massivo e homogeneizador, silencioso ou retumbante, da globalização dos mercados sobre as culturas locais e nacionais, é preciso denunciar, ainda, no cenário mundial, a existência de tensões mais graves que, não raras vezes, assumem a forma do confronto bélico e do terrorismo. Essas tensões têm impulsionado uma espiral de violência e desintegração que trazem enorme sofrimento e instabilidade aos povos dos territórios em crise.

Na base do problema, a agressão intercultural e a inafastável pretensão de universalização dos valores ocidentais, como a liberdade, o Estado de Direito, a democracia, os direitos individuais e a economia de mercado, que ratificam processos de drástica redução da complexidade linguística e cultural no mundo. A tão apregoada "cultura global" como argumenta Zolo (2005, p.16) não é mais do que um produto artificial da comunicação de massas ocidental, um amontoado sincrético, incoerente, privado de ressonância emotiva e de memória histórica, que faz emergir graves antagonismos interculturais enquanto gera falsas expectativas em um número incontável de migrantes, refugiados, exilados e deslocados internos, que se movimentam nos espaços globais, vindos de regiões privadas de desenvolvimento econômico, em busca de melhores condições de vida.

As propostas de universalismo ético revelam-se reducionistas (monistas) e não militam no sentido da melhor discussão do problema. A análise dos processos interculturais em curso demanda um esforço de subversão da racionalidade única, capaz de romper com a noção de

unidade identitária preconizada desde o Iluminismo. A homogeneização cultural, que pretende, nos extremos, diluir as diferenças, provoca (pelo menos duas) importantes reações nas comunidades em confronto: ocasiona a massificação indiscriminada e acrítica dos comportamentos de grupos mais frágeis ou estimula violentas reações nas comunidades de cultura mais enraizada.

Atravessado por enfoques tão contraditórios, o campo dos direitos humanos, diante da globalização e de seus desdobramentos nos diversos segmentos da ação humana, tornou-se também altamente controverso e facilmente manipulável. Concebidos como direitos universais, os direitos humanos se transformam, conforme destaca Samuel Huntington, (apud SANTOS, 2006), em arma do Ocidente contra o resto do mundo. Significa que não são universais. Nesse contexto, os processos identitários coletivos precisam ser constantemente redimensionados, de modo a não anular as matrizes culturais dos povos (de gênero, raça, nacionalidade e visões de mundo – inclusive aquela religiosa). É também assim com a Educação em Direitos Humanos.

No Contexto Brasileiro, Uma Proposta de Educação Intercultural em Todos os Níveis

A Educação pode ser o caminho mais eficaz para a adoção de uma perspectiva intercultural crítica, voltada para o reconhecimento e para a valorização da pluralidade cultural das sociedades, como parte da reconstração histórico-social da cidadania. No entanto, não se pode esquecer que as políticas educacionais são o resultado de dois tipos básicos de escolhas: (i) as proposições teóricas que abrangem uma alteração substancial em termos de princípios, conceitos e novas compreensões do processo e (ii) as estratégias que se pretende adotar para implementar, na prática, as novas orientações (ou como fazê-lo).

Nessa dupla perspectiva, consegue-se, por um lado, questionar as relações desiguais de poder e a imposição/assimilação de culturas dominantes, especialmente nos países receptores das ideologias homogeneizadoras globais, em grave ameça às suas identidades próprias. Por outro lado, para não incorrer no risco de realizar um mero exercício de retórica, será preciso acionar estratagemas diferentes dos convencionais

no sentido de verticalizar e transversalizar as oportunidades, de modo a abranger uma comunidade cada vez maior de pessoas, produtoras e portadoras dessa nova visão. Em se tratando da educação formal (particularmente considerado o ensino superior), essas pessoas, por variadas questões de exclusão, podem não se encontrar na faixa regular de demanda. A expansão do acesso é ponto de fundamental importância para a efetivação do discurso de transversalidade e de extensão da cidadania.

De acordo com a primeira proposição, cabe reconhecer, no estágio atual da economia capitalista global, a situação de subordinação das culturas e das políticas nacionais às leis do mercado. Para fazer frente a esses processos de etnocentrismo, também como meio necessário à superação do despotismo totalitário do pensamento dogmático secular, de base européia, cabe impulsionar um viés educacional que contraste, em conteúdo, com as possibilidades de mera assimilação cultural. A proposta mais justa e pertinente encaminha-se no sentido do reconhecimento das múltiplas identidades, que permita o diálogo intercultural, em âmbito interno e/ou internacional. É este o discurso inovador dos direitos humanos.

Na América Latina e (muito particularmente) no Brasil, a questão multicultural ganha contornos bastante específicos. O Brasil é um país duplamente marcado, desde a colonização, pela multiplicidade de culturas e pela concomitante dominação/exterminação de todas as manifestações culturais de origem não européia (autóctone ou afro-descendente). Temos uma formação histórica de base multicultural expressiva, sempre permeada por relações interétnicas, mas também por processos de negação da alteridade, em um contexto de relações de poder assimétricas, cunhadas pela subordinação/exclusão do outro, no plano real ou no imaginário social (espaço da representação do outro).[3] O debate multicultural na América Latina abrange sujeitos históricos que conseguiram resistir ao massacre das culturas dominantes em situação de dependência e submissão.

O fato mais grave é que essa conjuntura, em meio aos particularismos de nossa história de subjugo político e de espoliação econômica, foi absorvida pelo tecido social como inserida em uma espécie de "normalidade

3 Cf. Vera Maria F. CANDAU, Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios, II Seminário Internacional "Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais", Florianópolis, 2003.

à brasileira". Nesse contexto, a questão econômica e a questão social/ cultural acabam se confundindo. A espoliação econômica e a exclusão/ segregação cultural, decorrentes do mesmo processo, fazem confundir ambas as coisas: não raras vezes, a pobreza (e seus desdobramentos, como a criminalidade, por exemplo) vem relacionada ao fato de ser negro ou índio. Esse conjunto comportamental, presente na formação do brasileiro, foi denunciado em épocas recentes como um processo não exatamente "normal" ou "natural", mas como fatores da enorme dívida que as elites brasileiras contraíram para com a maioria dos cidadãos.

Relacionando multiculturalismo e educação, autores como Forquin (2000) destacam que a educação verdadeiramente multicultural põe em ação escolhas pedagógicas que representem, *em seus conteúdos e métodos*, a diversidade cultural do agregado de pessoas para quem se dirige. Segundo ele, existiriam dois modos opostos de efetivar tal processo: (i) pela escolarização em separado, que evitaria os riscos de contágio e de neutralização das culturas, ou então (ii) pelo favorecimento, numa escola pluricultural, da coexistência, do reencontro e da interação entre indivíduos com identidades culturais distintas, de modo a alargar e enriquecer perspectivas, sem entretanto perder de vista os riscos da desestabilização e do conflito. Esse multiculturalismo verdadeiramente aberto e interativo, diferente do multiculturalismo defensivo, passou a ser chamado de "interculturalismo".[4]

O enfoque intercultural revela-se consciente das relações de poder que permeiam as relações culturais, internas e internacionais. Trata-se da aceitação de uma proposta não de consenso generalista, como querem os defensores do universalismo ético, mas de uma culturalidade recíproca, integrativa e intercambiada, que sabe lidar respeitosamente com as diferenças. O universalismo monista tende, sempre, ao fundamentalismo porque, no mesmo instante em que propõe o consenso, nega a diversidade e a complexidade, tensionando as relações. Essas concepções, depuradas historicamente, estão na base da mudança de enfoque teórico de um tipo de compreensão dos direitos humanos que hoje se coloca ao serviço

4 A diversidade cultural vem sendo tratada pela doutrina, em geral, sob dois enfoques principais: o modelo multicultural anglo-saxônico, que trabalha com a possibilidade de as pessoas poderem pertencer a uma comunidade diferente da do Estado-nação, e a orientação intercultural, de origem francesa, que indica o interculturalismo como uma alternativa ao multiculturalismo formal. FORQUIN (2000, p. 61-62).

da inovação e da insurgência (no caminho de uma globalização contra-hegemônica, como diria Boaventura Santos).

Em se tratando de Educação para os Direitos Humanos, a questão se desdobra em dois grandes eixos que não passaram, necessariamente, pelo mesmo processo evolutivo. Refiro-me aos termos "direitos humanos" e "educação". No contexto desta última, cabe visualizar outros dois momentos: as práticas pedagógicas em DH e os desdobramentos formais das políticas educacionais para os DH. Na conjuntura alargada do ensino superior, o caráter universalista das estruturas teóricas e das estratégias político-educacionais de acesso contrariam, de certo modo, a base desse discurso, denunciando a presença de uma concepção de igualdade ancorada em idéias importantes ao pensamento iluminista (e às declarações de direitos), como a racionalidade dual (excludente) e o ideal meritocrático. Há aqui sérias contradições.

O que questiono, ao levar a discussão para este lado, são os particularíssimos meandros da matéria, quando se aborda a Educação em Direitos Humanos nos campos do ensino superior e, particularmente, na pós-graduação. Não se pode pensar que a riqueza da abordagem teórica dos direitos humanos seja suficiente para garantir a efetivação de uma proposta inovadora de educação em direitos humanos. Estão imbricados, é verdade, mas não são necessariamente coincidentes. As predições morais e fundamentalmente teóricas não servem para nada. O que faz a diferença, é a experiência direta obtida da história dos conflitos, das lutas reivindicatórias e do reconhecimento dos direitos, esteja o curso de direitos humanos inserido na estrutura da pós-graduação em Direito ou em outra. O formalismo e o normativismo de tipo kelsenianos devem deixar espaço ao realismo jurídico (escandinavo e norte-americano), à sociologia, à antropologia etc.

Também não se trata, aqui, de questionar o ensino superior no Brasil, pelo confronto das diferenças nas oportunidades de acesso entre estudantes ricos e pobres, oriundos de instituições privadas ou públicas, se são brancos, negros ou pardos etc. O que enfatizo, são os paradoxos da situação e da proposta educacional como um todo quando o tema é educação em direitos humanos. Como já foi mencionado, debruço-me, em particular, sobre a pós-graduação *stricto sensu*.

O Caso da Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-Graduação

Nos decênios coincidentes com o avanço da globalização (últimos trinta aos, mais ou menos), o ensino superior brasileiro sofreu a pressão de duas forças bem polarizadas: a pressão por equidade/expansão, contraposta à pressão por excelência/qualidade. Diante de tal fato, pode-se claramente identificar três posturas: uma pragmática, que entende haver uma seqüência lógica nos movimentos que vão da demanda por acesso à pressão por qualidade; uma igualitária, que sustenta a ocorrência simultânea dos dois momentos; e a conservadora, que dá ênfase total à qualidade. (MOEHLECKE, 2004, P.51).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, item 4.3) estabeleceu como meta prioritária a *expansão* do ensino superior, representada, em linhas gerais, pela ampliação da oferta (de modo a manter a proporção de alunos em instituições públicas superiores num patamar mínimo de 40%); pela diversificação do sistema de ensino; pela flexibilização curricular e pela definição de ações direcionadas à inclusão de minorias, "através de programas de compensação das deficiências de sua formação escolar anterior". São objetivos importantes que postulam, na prática, a alargamento do canal de acesso. No entanto, a meta de universalização não se ajusta aos critérios de concorrência calcados nas capacidades acadêmicas de cada um, geralmente determinadas por condições econômicas e sócio-culturais. O fato é que, apesar de aberto a todos, o ensino superior brasileiro continua condicionado a capacidades e méritos de cada um.

Não está em questão o mérito como parâmetro de avaliação. É legítimo que seja postulado. O problema é que o maior argumento em sua defesa, no âmbito do ensino superior, tem sido o destaque conferido aos testes de ingresso, geralmente realizados em atos isolados. O mérito vale para igualar as oportunidades e estabelecer o contraponto com a herança anterior, representada por favoritismos e clientelismos e convém que permaneça assim. De igual modo, não se pode considerar equivocada a intenção de qualidade e de excelência para o ensino e para a pesquisa científica no contexto das instituições superiores de ensino. O que complica, na verdade, é a compreensão estreita e excludente de mérito, que deixa individualmente aos interessados, a tarefa da superação de contingências,

como se fosse de sua única responsabilidade. Incorporar a essa lógica considerações socioeconômicas ou raciais é um grande desafio.

Nesse contexto, o tratamento da temática dos direitos humanos ao nível do ensino de terceiro grau também se apresenta como uma importante baliza. Não se enquadra nas compreensões tradicionais e reage ao monodirecionamento. Insere-se na tripla disposição da *interculturalidade*, da *interdiscursividade* e da *interdisciplinaridade*.

No primeiro plano, em enfoque mais generalista, a educação intercultural demanda a adoção de medidas, que, segundo educadores de diferentes contextos, podem ser agrupadas em torno de quatro tipos de ação, a saber: desconstruir, articular, resgatar e promover (CANDAU, 2003). A educação em direitos humanos se encontra no âmago dessa questão. De acordo com o diagnóstico indicado, a recomendação é que se procure penetrar no universo de preconceitos e discriminações insertos na complexa realidade cultural brasileira, a partir do reconhecimento do caráter desigual, discriminador, monocultural e etnocêntrico da sociedade, da educação, das políticas educativas e dos sujeitos operantes. Que se busque articular, no âmbito das políticas educativas e das práticas pedagógicas, o reconhecimento/valorização de nossa diversidade cultural, destacando a educação como um direito de todos e todas, em todos os níveis. O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição importante para a efetivação do diálogo intercultural, que nada mais é do que uma negociação em aberto, um processo político. Progride pela via de conflitos e consensos, de forma reflexiva. Não basta a retórica. Os parceiros nesse tipo de diálogo, especialmente quando as idéias envolvidas partilham de um longo passado de trocas desiguais, somente se equivalem se se puder recompor as diferenças.

No caso do acesso à Pós-Graduação em Direitos Humanos, não basta criar uma estrutura curricular jurídica flexível aos chamados "novos direitos" e acionar, conjuntamente, uma política de ação afirmativa, com vagas especiais para garantir a presença de pessoas historicamente excluídas. É preciso, por um lado, repensar a racionalidade cêntrica do direito, de modo a permitir o diálogo efetivo com outros ramos da pesquisa social, e, por outro lado, tentar estabilizar, *a priori*, as condições de acesso, do contrário, as medidas de inclusão se revelam horizontais e pouco eficazes.

No plano da interdiscursividade, o tratamento da questão dos direitos humanos implica, nas estruturas acadêmicas e curriculares da graduação e da pós-graduação em Direitos Humanos, um aprofundamento em proposições teóricas discursivas de diversas matérias, distribuídas em diferentes disciplinas e provenientes de variados ramos do conhecimento. Trata-se, em suma, de uma abrangência em diferentes níveis de racionalidade. Somente no âmbito da racionalidade formal, os sentidos de distintos discursos (jurídicos e extrajurídicos) e argumentações acadêmicas precisam ser intercruzados e aprimorados. Isso também envolve a formação ideológica dos agentes envolvidos (docentes e discentes). História, direito, filosofia, psicologia, sociologia, antropologia etc. é este o universo dos direitos humanos. O trabalho interdiscursivo e suas manifestações são produzidos em regime de co-autoria, no curso do processo interativo. O interdiscurso é responsável, desse modo, por uma rica dinâmica argumentativa e crítica, de construção, desconstrução e de re-significação, ao nível linguístico e no universo da ação social.

A implementação efetiva da interdiscursividade e da interdisciplinaridade demanda mudanças substanciais e formais. A prática pedagógica em direitos humanos requer habilidade, raciocínio crítico e capacitação. Implica um bom manejo dos apetrechos teóricos de que se dispõe, sem temer o risco do contágio e da hibidização. A racionalidade dos direitos humanos não é jurídica inflexionada a novos conteúdos, como o caso dos "novos direitos"[5]; é plural e trabalhada em conjunto com

5 Aponta-se, em geral, três gerações de direitos: (i) civis e políticos (entre os séculos XVIII e XIX); (ii) econômicos e sociais (com a consolidação do Estados de Bem-Estar, na primeira metade do século XX); (iii) direitos coletivos, nos três últimos decênios do século XX. São direitos relacionados aos grupos (família, etnia, nação etc.) e, nesse rol, estão a autodeterminação dos povos, o direito à paz, a um ambiente preservado, ao desenvolvimento social e econômico, à proteção da família, ao reconhecimento de grupos étnicos, o respeito aos idosos, a tutela de crianças, de consumidores etc.

Fala-se, hoje, em uma quarta geração de direitos, com as tecnologias relacionadas à informação e à biotecnologia, as novas realidades decorrentes dos riscos de dimensão global, como o efeito estufa, as novas epidemias, o terrorismo etc. Tais direitos referem-se à própria espécie humana. A idéia renovada de Direitos Humanos, embora cronologicamente coincidente com as últimas gerações de direitos, nelas não se esgota. Direitos humanos são simultaneamente individuais e coletivos; sociais e econômicos; nacionais e internacionais, de todos e de cada um, em perspectivas intercruzadas. Em países periféricos, como o Brasil, há direitos de primeira geração a assegurar. Portanto, o quadro de direitos funciona como um referencial, mas não exaure a discussão.

os outros ramos do conhecimento. No âmbito das medidas de política educacional, cabe atentar para as estratégias de ação das diferentes estruturas (MEC, CAPES, CNPq, Agências de Fomento e Colegiados Superiores das Universidades etc). Um parece não necessariamente se envolver com as propostas do outro e o conjunto acaba demorando a engrenar, muito embora todos aparentemente se ponham em consenso. Precisam "afinar" o seu discurso no que se refere à diversificação e à efetiva inovação.

Por fim, cabe destacar que um ponto sensível da pós-graduação no Brasil refere-se ao seu potencial de diferenciação e, nesse contexto, se coloca a questão da transdisciplinaridade. Fatores limitativos são a rígida organização das Universidades públicas em departamentos unicurriculares e a visão monodirecionada dos programas institucionais de avaliação (direito é direito, história e história e assim por diante). Isso, em geral, restringe a capacidade de diversificação da pós-graduação, limitando o seu potencial para cobrir as novas áreas de conhecimento e lançando o Brasil na contramão das tendências internacionais (BALBACHEVSKY, 2005, p.297).

Insisto que a pós-graduação em direitos humanos, apesar do nome e do tema, não precisa ser entendida como um sub-ramo jurídico, como desdobramento do direito constitucional e, mais especialmente, dos direitos fundamentais. Também, não impõe que seja excluída dessa linha de raciocínio. Na verdade, é interdisciplinar e compromete-se com a formação global do sujeito. Ainda que entendida como uma estrutura formal de qualificação na área do direito, cumpre reforçar o caráter de inovação de uma racionalidade jurídica seriamente impactada pelo estágio atual da economia de mercado, pelas novas conquistas e pelos novos desafios. A pluralidade de enfoques retira do direito a pretensão de pureza teórica que conduz à excelência. A idéia de Direitos Humanos que interessa hoje, como motor de mudanças, é aquela que conjuga teoria e prática, pesquisa social e extensão universitária, ensino científico e formação de cidadania ativa, inclusiva e intercultural.

Um Olhar Final A Partir de Uma Curta Experiência. Algumas Particularidades Identificadas. Possíveis Conclusões

Para atender aos propósitos de interdiscursividade, interdisciplinaridade e ampliação do acesso, a pós-graduação em Direitos Humanos tende a adotar algumas medidas formais que se referem, em geral, aos modos de ingresso e propostas de inclusão, às linhas de pesquisa e estrutura curricular, à permanência no curso, à formação teórica e à capacitação prática do agente.

O primeiro problema é o exame de acesso. As vagas oferecidas precisam contemplar a redução das desigualdades socioeconômicas anteriores, o que é feito pela oferta das vagas direcionadas (cotas) em função de questões étnicas, de gênero, econômicas, de condição física etc. A competição interna entre os que concorrem pelas vagas gerais, e os que optam pelas vagas direcionadas, mostra-se de difícil equação. Na prática, essa diferenciação não faz tanta diferença porque a escolha dos "aptos" é revelada pelo mesmo instrumento de avaliação de desempenho, o teste de entrada.[6] Passam os particularmente mais capacitados, aqueles que obtiveram, ao longo da vida, as melhores oportunidades. Nisso, os estudantes de direito acabam levando importante vantagem. Resulta que a procura (perfil dos inscritos) pode não espelhar o resultado (perfil dos aprovados).

Quanto às linhas de pesquisa e à estrutura curricular, as propostas têm variado. Uns cursos tendem mais a uma compreensão multidisciplinar, com base no jurídico, outros optam pela transversalidade e pela interracionalidade do direito com outros ramos da pesquisa social. Desse modo, mesclam, na estrutura curricular, matérias jurídicas e extrajurídicas. Neste ponto específico, é preciso destacar a atuação dos sistemas formais de acompanhamento e avaliação dos órgãos da política educacional. Esses organismos colegiados têm revelado dificuldades em reconhecer (e aceitar) as características específicas de um programa interdisciplinar. Mostram uma visão mais multidisciplinar do que interdisciplinar. A base de seu

6 No caso do PPGCJ/CCJ, o acesso se faz mediante a aprovação em prova escrita subjetiva (eliminatória), seguida de uma avaliação das qualidades metodológicas do candidato pela defesa oral do projeto de pesquisa (eliminatória) e um teste de línguas (classificatório).

processo de avaliação supõe que cada programa de pós-graduação será avaliado por um comitê de "pares" e o resultado desse tipo de avaliação pode levar à desconsideração das condições e das necessidades específicas dos programas mistos, a não ser que haja uma maior flexibilidade nos parâmetros de acompanhamento e julgamento (BALBACHEVSKY, 2005, p. 298).

A divisão entre os titulados em direito e os titulados em áreas afins, e, dentre estes, novamente, em docentes permanentes e os colaboradores, realiza partições da estrutura que acabam pesando contra o conjunto.[7] Pela lógica do fracionamento, as partes não se somam, ao contrário, sobrecarregam o todo. A resolução desse impasse poderia apontar no sentido de uma reclassificação dos Direitos Humanos fora da área de Direito, ou melhor, fora de qualquer área específica. A inclusão da Pós-Graduação em DH na área multidisciplinar da Capes afigura-se como uma solução de reenquadramento não recomendada, que certamente agravaria o quadro de instabilidade, deixando o Programa que o acolhe sem uma base fixa. A plataforma do Direito é pertinente, sem dúvida alguma, porque são os seus operadores que estão no trato final das agressões aos direitos humanos, no entanto, é preciso redimensionar as exigências e aceitar a nova condição de alguns campos do Direito, destecnicizando-se e humanizando-se a ciência jurídica. No nosso entendimento, a interdisciplinaridade deve estar presente (como um baixo contínuo) nas áreas científicas, especialmente nas ciências sociais, em maior ou menor grau.[8] Perde em significação quando é isolada em campo autônomo, mesmo que multidisciplinar.

7 Para se ter uma idéia, o resultado da última avaliação anual da CAPES (ano base 2005) entendeu que, no âmbito do PPGCJ, oito docentes permanentes com titulação na área do Direito e sete docentes permanentes com formação nas áreas afins, indicavam uma composição interdisciplinar dentro do recomendável, que se desequilibra, no entanto, na produção científica, uma vez que os docentes de áreas afins publicaram mais. Essa desproporção conta negativamente contra o Programa. O comitê sugere a presença de um maior número de docentes colaboradores com formação jurídica, ao tempo em que não se refere aos docentes visitantes externos, todos da área jurídica. Aparentemente, uma coisa não compensou a outra. Significa que há um todo, mas, na hora da avaliação, o que prepondera são as partes, fracionadamente.

8 O PPGCJ tem conseguido integrar duas áreas aparentemente díspares, como o direito econômico e os direitos humanos, estimulando projetos comuns de pesquisa e extensão. A idéia de base é simples: o que valora, é o humano. Significa que os ideais de justiça econômica e de desenvolvimento humano permeiam as linhas do Programa.

Por último, a garantia das condições de permanência dos alunos se transforma em outro problema, numa estrutura de fomento que concede e distribui bolsas de estudos em atenção ao formalismo da classificação meritocrática, de parâmetros reconhecidamente estreitos. Nesse contexto, os primeiros classificados ficam com as bolsas de estudos. Importa a fotografia da entrada. Em geral, os alunos que ingressaram nas primeiras colocações, não são aqueles para quem se tem uma dívida social a saldar. Esse dilema pode ser enfrentado pela mudança de compreensão dos órgãos institucionais de fomento. Bolsa de estudos em Instituições comprometidas com a abertura do acesso e com a qualidade do ensino e da pesquisa não premia os melhores no ingresso, mas forma, no curso do processo, os mais aptos e capazes de acordo com objetivos e metas específicas. Outra solução é buscar parcerias e convênios especiais, que adotem como lógica a recomposição das diferenças.

Tudo isso aponta no sentido da inadequação dos regimes de acesso, formação e incentivo se a pretensão for realmente a de democratizar e ampliar o ingresso, garantindo qualidade no conteúdo, perfil crítico e interdisciplinar, condições de permanência e resultado social. Há especificidades a entender (e enfrentar) num curso cujo ingresso contraria a efetiva procura.

Como deve fazer uma instituição altamente seletiva de ensino superior para conciliar ações de inclusão com a manutenção do padrão de excelência exigido para seus cursos? Algumas medidas podem ser propostas, mesmo diante da seleção de viés acadêmico, tais como a flexibilização dos exames de acesso, que podem ser desmembrados em etapas avaliativas, como, por exemplo, pela adoção do CRE (coeficiente de rendimento escolar) como critério de valor; a análise do currículo e pertinência com a área pretendida; as notas obtidas nas disciplinas afins na graduação etc. Para otimizar o direcionamento das vagas especiais, pode-se abrir, como o fez a Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, em edital específico, vagas de nivelamento, estimulando programas

de recrutamento.[9] O Instituto Rio Branco também atua no sentido da capacitação *a priori*.[10]

Para concluir, cabe recordar uma distinção importante entre sistemas meritocráticos e ideologias meritocráticas. Os primeiros são pontuais, destacáveis; as ideologias são gerais, diluídas. A base ideológica reside na compreensão de que toda posição social deve ser ocupada pelos melhores, de acordo com o seu desempenho individual (BARBOSA, 1999, p.31). O sistema de mérito adotado pelas universidades e instituições brasileiras de ensino pretendeu, no exame de acesso, fazer o necessário contraponto com situações anteriores de favoritismo, clientelismo ou mesmo de nepotismo. Significa que surgiu do propósito de igualar oportunidades, aliando-se depois ao plano de excelência para as instituições universitárias, estimulado pela competição entre os melhores, em âmbito interno e internacional. No Brasil, as diversas barreiras seletivas foram, pouco a pouco, empurradas para os degraus mais elevados da pirâmide escolar (BEISIEGEL, 1986, p. 389). Democratizou-se o ensino fundamental e o ensino médio (especialmente, pela abertura à iniciativa privada), mas ainda não se conseguiu uma média escolar abrangente e de qualidade no âmbito do ensino de terceiro grau. Quem tem sua excelência, briga por ela.

No entanto, a abertura do acesso não significa contrapor-se a esses propósitos como se a pretensão fosse a de nivelar por baixo, num momento em que a concorrência, no mundo, cada vez mais se aprimora e especializa. O que se pleiteia é, novamente, em bases concretas e alargadas, a igualdade de oportunidades, na compreensão de que o desnível de origem, aquele que reclama recomposição, é histórico e cultural. Não pode ser deixado a cargo dos sujeitos. Nessa proporção, demorará séculos para acontecer. A visão de Universidade de excelência que interessa a um país que precisa crescer e rapidamente ocupar o seu lugar no cenário mundial, passa por

9 O Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, área de concentração em Direitos Humanos, abriu vagas específicas para índios, no curso de mestrado. A seleção foi composta de duas fases: a escolha dos candidatos que passarão pelos seis meses de nivelamento (duas disciplinas básicas e seminários), seguida de uma avaliação feita pelo professor orientador. Aprovado, o aluno é regularmente matriculado, aproveitando as disciplinas cursadas no estágio de nivelamento. Ver Edital Nº 003/2006, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará.

10 O Instituto Rio Branco e o CNPq realizam um Programa de Ação Afirmativa que concede Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia para o ingresso de afro-descendentes (negros) na carreira diplomática. Essa bolsa destina-se ao custeio de estudos preparatórios ao concurso de admissão à carreira de diplomata.

critérios de inclusão, igualdade e diversidade. Somente assim será capaz de efetivar a construção democrática, de consolidar uma cidadania ativa e transformar o Brasil numa terra de oportunidades para todos e todas.

Referências

APPADURAI, Arjun. Disjuncture and difference in the global cultural economy. **Public Culture**, vol. 2, n. 2, 1990.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: C. BROCK; S. SCHWARTZMAN. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e Meritocracia***: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1986, p. 381-416. Tomo 3. O Brasil Republicano, 4.v. Economia e Cultura.

CANDAU, Vera Maria F. Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. SEMINÁRIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2. **Anais**... . Florianópolis, 2003.

FALK, Richard. **Predatory Globalization**: a Critique**.** Cambridge: Polity Press, 2000.

FEATHERSTONE, Mike. A globalização da complexidade: pós-modernismo e cultura de consumo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** n. 32, p. 105-124,1996.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 47-70, dez./2000.

MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: excelência e justiça racial.* Tese (doutorado em 2004) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Brasília: Ed. Plano, 2000. LEI N° 10.172, de 09 janeiro de 2001. 2001. Item 4. Educação Superior, 4.3. Plano Nacional de Educação.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos Direitos Humanos. In: SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de Ciências Jurídicas. Programa de pós-graduação em direito. **Edital Nº 003/2006**. www.ufpa.br/ccj/Edital 03-2006SelecaoPPGD. Acesso: mai. 2007.

ZOLO, Danilo. Per un dialogo fra le culture del Mediterraneo. In: HORCHANI F.; ZOLO D. (Orgs). **Mediterraneo:** un dialogo fra le due sponde. Roma: Jouvence, 2005.

10 - Educação em direitos humanos: um discurso

Eni Puccinelli Orlandi

Qual é o povo ao qual cheguei desta vez? São ladrões inumanos ou partidários do sagrado direito da hospitalidade?
Ulisses

A Relação entre linguagem e mundo

Três Observações Necessárias

A primeira observação é a de que a linguagem *não* é transparente. Desse modo, não podemos tomar a perspectiva de que podemos atravessar simplesmente as palavras para encontrar, através delas, sentidos que ali estariam depositados. Esta é uma ilusão de conteúdo.

Ao contrário, devemos, em uma escuta que chamamos de discursiva, porque envolve o sujeito, a linguagem e a história, em seus processos de produção, expor nosso olhar leitor à *opacidade* da linguagem. Isso quer dizer que a linguagem tem sua materialidade, tem seu funcionamento baseado na relação estrutura/acontecimento.

Uma segunda ordem de observação é a de que não há uma relação termo-a-termo entre a linguagem, o pensamento e o mundo. E isto nos leva a considerar que esta relação é complexa e que há mediações que a sustentam de tal modo que os sentidos não são os mesmos para sujeitos diferentes. Esta é uma ilusão que chamamos de ilusão referencial. Não há relação direta entre a palavra e a coisa, o que há é a construção discursiva do referente.

Uma terceira observação pode incidir justamente sobre o fato de que os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo. Para compreendermos seu modo de funcionamento devemos observar como eles se constituem, como formulam e são formulados e como circulam.

Isso nos leva a pensar que, todo enunciado é constituído por pontos de deriva, podendo deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo assim diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações,

já que não há linguagem que não se confronte com o político. E o político, simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão.

Linguagem como Prática Simbólica

O que dissemos, leva-nos a fazer intervir em nossa reflexão o fato de que a linguagem, com sua materialidade, funciona como uma mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social. A linguagem é, nesse sentido, um trabalho, uma prática. O que ela tem de específico, é que ela é um trabalho *simbólico*. E como tal, ela exerce sua ação transformadora enquanto mediação entre o sujeito e a realidade.

Quando dizemos que a linguagem é uma prática significativa e pensamos a relação da linguagem com a sociedade e o Estado, queremos dizer que a prática, que é a linguagem, se relaciona com as práticas sociais em geral. Para fazer sentido, a língua, sujeita a falhas (divisão), se inscreve na história, produzindo a discursividade. A discursividade, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, e os sentidos constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas. Estas se definem como aquilo que o sujeito pode e deve dizer numa situação dada em uma conjuntura dada, e refletem, no discurso, as formações ideológicas. Pensando, por exemplo, a questão da igualdade racial, se inserimos a relação do negro com o trabalho em uma formação discursiva, temos um sentido, se a inserimos em outra formação, teremos outro sentido aí produzido. E essa prática simbólica toca as práticas sociais em geral de tal modo que o fato de ser negro afeta a possibilidade, por exemplo, de ter um ou outro emprego, e até de ter ou não ter emprego.

Língua e Ideologia

Há um princípio discursivo que diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia. A materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Por isto, ao observarmos como a língua produz sentidos, temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia está em que o sujeito, na ilusão da transparência e

sob o domínio de sua memória discursiva – alguma coisa fala antes, em outro lugar e diferentemente – pensa que o sentido só pode ser "aquele" quando na verdade ele pode ser outro. O que lhe atribui esta evidência é, na verdade, o fato de que não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia, que torna evidente o que na realidade se produz por complexas relações entre sujeitos, língua, sociedade e história, resultando em diferentes formações discursivas.

Sujeito e Individualização

Há, segundo o que pensamos, discursivamente, a interpelação do indivíduo, afetado pela língua, em sujeito, pela ideologia. E isto produz a forma-sujeito-histórica que todos somos, ou seja, o sujeito moderno. Como sabemos, a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus deveres e direitos e sua livre circulação social. Em um segundo movimento, há individualização dessa forma-sujeito-histórica pelo Estado, pelas instituições. As formas de individualização do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. Faz ainda parte dessa reflexão reconhecer que há em todo sujeito uma necessidade de laço social que sempre estará presente ainda que ele viva em situação sócio-histórica absolutamente desfavorável. O homem é um sujeito sócio-histórico e simbólico. É nesse processo de individualização que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individualizam. É aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc).

Paráfrase e Metáfora: as Formações Discursivas

Para atentarmos a isso, temos ainda de levar em conta dois mecanismos fundamentais do funcionamento da linguagem: a paráfrase e a metáfora. A paráfrase funciona por repetição e a metáfora, na perspectiva discursiva, é "uma palavra por outra" (Lacan). É a metáfora a responsável pelos deslizamentos dos sentidos, pela deriva, pela transferência. Assim, podemos ter um exemplo como:

1. Todos são iguais perante a lei
2. Todos têm direito à diferença

Do primeiro para o segundo enunciado, temos uma deriva (são iguais perante a lei > têm direito à diferença) que pode trazer toda uma ampla diferença para os sentidos e as posições sujeito aí investidas.

Na posição sujeito 1, o efeito de sentido é o de que se faz referência à lei para afirmar a igualdade entre os homens e, portanto, a uma memória discursiva em que funciona o jurídico de forma pressuposta, produzindo um efeito de pré-construído: diante da lei supõem-se que todos são iguais. E isto está sustentado na definição da forma-sujeito-histórica capitalista, da qual falamos mais acima, que é constituída pelo jurídico e que ecoa no enunciado 1.

Na posição sujeito 2, os efeitos de sentidos (têm direito à diferença) derivam de uma asserção: ter direito á, que "equivale" a "perante a lei", que é uma sua paráfrase, com um deslizamento metafórico. Este deslizamento metafórico expõe a formulação 2 a interpretações da lei. Não é uma decorrência que funciona como pré-construído, como já vindo junto. E onde há interpretações, entram distintas versões. Daí as variadas interpretações, as franjas ideológicas de sentido, que temos sobre, por exemplo, a "diferença" nos diferentes discursos, ainda que formulados em lugares oficiais como decretos, constituições etc. Funcionam como "adendos" ao que juridicamente (todos são iguais perante a lei) já é um princípio geral. Assim, o sentido de "diferença" no enunciado "Todos têm direito à diferença" pode variar muito de uma pessoa para outra, de uma situação para outra.

São assim duas formações discursivas, com duas posições sujeitos diferentes, em gestos de interpretações diversos, assim como em posições ideológicas distintas. Como sabemos, os sentidos são "relação a", as palavras não significam por si mas pelas formações discursivas (ideologia) em que se inscrevem. O segundo enunciado precisa do primeiro para se sustentar. Não se sustenta por si. O enunciado 1 apresenta-se como universal face à configuração jurídica do cidadão. O enunciado 2 apresenta-se como histórico, no sentido de que depende das configurações que sua formulação toma nas diferentes conjunturas. E depende do primeiro, para ter sua efetivação. Ou seja, para que possamos interpretá-lo é preciso que o enunciado 1 esteja significando.

Pois bem, estes são alguns indícios de que a ideologia está funcionando no modo como o dizer e os sujeitos (se) significam. Isto

quer dizer que não é só a razão que conta na linguagem. Portanto, não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Porque não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. Não sabemos como os sentidos se constituem em nós mesmos. Nossa memória discursiva é constituída pelo esquecimento. Já nem lembramos quando e como a palavra liberdade fez sentido para nós, ou para a sociedade na qual vivemos. Como diz Pêcheux (1990, p.34) é por filiação a uma complexa redes de sentidos e não por aprendizagem que os sentidos se constituem.

Ética e Significação

Resta finalmente falarmos de um outro elemento constitutivo da significação e do modo como o sujeito se produz: a ética. A ética e o político são solidários em termos de significação. Isto nos interessa mais ainda se o tema é Direitos Humanos.

O Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres (ORLANDI, 2002). Aí temos o jogo entre a liberdade (democracia) e a submissão do sujeito (todo sujeito é igual perante a lei). Devemos então observar a questão da responsabilidade do sujeito nessa estrutura/funcionamento. Do mesmo modo é essa liberdade e essa submissão que encontramos quando pensamos a relação do sujeito com a língua: uma forma de contradição pela qual para dizer o que "quer", ele precisa se submeter a ela. É assim que entendo Pêcheux (1990, p.57) quando ele diz que "em face das interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro, nem real, trata-se aí de uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade".

No modo como venho trabalhando a questão do sentido e do sujeito, também para mim a questão ética é uma questão que se põe na questão da interpretação. Deixa de ser uma questão só da conduta (individual) e passa a ser da produção da significação, ou seja, incide sobre a relação da língua (sujeita a equívocos) com a história na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Inscreve-se no confronto do simbólico com o político. Como parte da significação, a questão ética pode tanto ser visível como, na maior parte das vezes, ser bem pouco visível na conduta individual.

Não há sentido que não se constitua por um gesto de interpretação. E, como tenho afirmado, não há como não interpretar. Diante de qualquer

objeto simbólico, há uma injunção à interpretação. Como estes gestos são atos no domínio do simbólico, o sujeito, afetado pela linguagem, não pode não subsumir o gesto pelo qual intervém no real, e, ao significar, se significa. Assim, o sujeito não tem como não estar sempre-já afetado pela ética como parte de sua constituição. É o que diz Pêcheux (1990): "é uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade". Esta é a forma do sujeito capitalista, sujeito dividido, sujeito que funciona no registro jurídico, com direitos e deveres, como "dono" de sua vontade, "origem" de suas intenções, "responsável" pelo que diz, ao mesmo tempo em que funciona por uma memória de dizer à qual ele mesmo não tem acesso (como os sentidos se formaram nele?) e é determinado pela sociedade e pela história. Mas sendo um sujeito da significação, ele é um sujeito ético e político.

Como pensar a educação em direitos humanos a partir desses pressupostos que nos mostram que, afinal, é assim que funciona a linguagem e que, portanto, não é só a racionalidade que conta na maneira como os sentidos se constituem, se formulam e se movimentam no mundo? Não se pode deixar de refletir, portanto, sobre o "como" se diz enquanto parte daquilo mesmo que se diz. Nem podemos deixar de lado o político e o ideológico pois o discurso nos mostra justamente como a ideologia e a língua se articulam na produção dos sentidos e dos sujeitos. Além disso, como dissemos, não há possibilidade de haver sentido que não resulte de um confronto do simbólico com o político. Nesse caso, pensamos o político, discursivamente, como o fato de que os sentidos, em uma sociedade como a nossa, são divididos e dependem das condições de sua produção: a palavra "salário" significa algo para o patrão e significa outra coisa para o operário. Sem deixar de lembrar que a questão ética é uma questão que já vem posta pela maneira mesma como os sentidos (e os sujeitos) se constituem. É, portanto, uma questão geral à linguagem, ao saber discursivo e ao modo como esse saber institui uma memória na manutenção de certos sentidos e não outros. Se deixamos de individualizar a questão da responsabilidade, vemos que ela é uma questão ética e política.

Direitos Humanos e Discurso

A memória de um discurso

O discurso sobre direitos humanos tem longa tradição. Para os ingleses, a inspiradora é a Carta Magna de 1215. Paralelamente, já encontramos petições feitas pelos franceses, pelos Estados Gerais, em 1355 e 1484. Podemos remontar, como é de senso comum, de certa maneira, cada vez mais longe, e encontrarmos os germens desse discurso no Sermão da Montanha, de Jesus Cristo. Mas para o homem moderno, as que interessam são as do século XVII e as que vêm a seguir. Em 1620, temos a petição que os ingleses enviaram a Carlos I reclamando dos impostos ilegais, das ocupações pelos soldados das casas de gente boa, e das prisões sem justa causa. Como não adiantou, em 1689 enviaram outra (*Bill of Rights*) que visava limitar a autoridade Real e impedir que o Parlamento fosse fechado a qualquer pretexto. Estas conquistas inglesas repercutiram sobre os americanos e os franceses. São discursos que marcam uma separação do homem em relação à herança medieval.

Na realidade, os direitos humanos, em sua formulação, vão surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai-se constituindo através de sucessivas gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII.

As revoluções que estão na base dessas manifestações, são as revoluções liberais democráticas, a Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Isto marca profundamente a formação discursiva que constitui o discurso dos direitos humanos. Eles se estruturam e funcionam em torno dos princípios desses movimentos: propriedade privada, direitos dos cidadãos etc.

A Constituição da União dos Americanos de 1789 agregou, como reivindicação de direitos, 10 artigos que garantiram ao homem comum americano, a liberdade de religião, a liberdade de imprensa, o hábeas corpus e o julgamento pelo júri, entre outros. Já em seu segundo parágrafo, a Declaração da Independência Americana diz: "Consideramos estas verdades evidentes por si mesmas, que todos os homens foram criados iguais, foram dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade, e a busca da felicidade".

Os revolucionários franceses, por seu lado, já vinham preparando a vinda do Estado Liberal ao longo de todo o século XVIII. Assim, podemos dizer que este discurso dos direitos humanos encontra suas bases de formulação nas fontes filosóficas e ideológicas, no pensamento político europeu e internacional do século XVIII, do humanitarismo que objetivava barrar o absolutismo e o regime feudal. A Carta Americana, embora tenha orientação iluminista, tem sua especificidade, tem objetivos práticos, é uma Carta de independência, que inclui referências a direitos do homem.

> Possa ela ser para o mundo o que acredito que será – algumas partes mais cedo, outras mais tarde, mas finalmente, para todos – o sinal para o despertar dos homens a fim de que rompam os grilhões nos quais a ignorância simiesca e a superstição os persuadiram a acorrentar-se, e colham as bênçãos e segurança do auto-governo" (Jefferson a Weightman, 24..06.1826, in CUNNINGHAM JR, 1993).

Do lado francês, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (observe-se que está explícita a palavra cidadão na própria Declaração)[1] já nasce com um objetivo universalizante. Além disso, ela é um movimento político que tende ao futuro e representa uma tentativa de mudança radical das condições de vida em sociedade. Há nela um espírito militante de libertação dos povos. Da perspectiva dos franceses, as outras Cartas são mais pontuais, mais limitadas. De todo modo, sem dúvida, em sua discursividade, a Carta Americana é mais "prática" (isto aponta para o pragmatismo americano) e a francesa, segundo os americanos, é mais "abstrata".

É inegável que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão mundializou-se. O modo como ela marca o imaginário dos povos, marca o direito constitucional moderno. Ela estabeleceu-se como referência. Impôs-se como tal. E é bom acentuar-se que é com a Revolução Francesa que muda a forma de encarar a educação. O ideal de um ensino público é dar a todos as mesmas oportunidades (decorrentes dos direitos do cidadão).

O discurso dos direitos humanos reforça a noção de "povo". Ele impõe o privilégio do povo contra qualquer governo. O povo e Deus são os grandes lugares de decisão. Tanto a Carta Americana faz apelo direto

1 É oportuno observar que, nos dias atuais, dada a forte imigração, distinguem-se os direitos do cidadão, que cabem somente aos membros oficiais de um Estado, e os direitos humanos, que cabem às pessoas como tais.

a Deus (Criador) como a Declaração Francesa (Ser Supremo), embora feita por seguidores de Voltaire, tem o passado cristão dos parlamentares que fazem dela, como queria J.J. Rousseau, "um catecismo cívico", uma secularização dos dez mandamentos, um instrumento militante da liberdade do homem moderno. O humanismo burguês cristão. Sem esquecer que a Carta Americana introduz dez referências aos direitos do homem, a declaração francesa possui 17 direitos enunciados e a Declaração Universal dos Direitos do Homem possui 30 artigos.

Declaração Universal dos Direitos do Homem[2]

É um documento básico assinado pelas Nações Unidas em 1948. A Carta Internacional dos Direitos Humanos inclui a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e um Protocolo Facultativo. Do ponto de vista discursivo, é interessante observar que não basta a declaração, é preciso que se redijam pactos específicos. Se a Declaração foi promulgada em 1948, os Pactos só ficaram prontos em 1966. Assim como o protocolo que se ocupa de organizar as comunicações individuais dos que se consideram vítimas de violações de seus direitos previstos nos pactos.

Quanto à Declaração, ela se constitui de um preâmbulo e de 30 artigos. O preâmbulo é constituído de alguns "considerandos": o primeiro deles é "considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo". Tomamos este como exemplo para falar sobre a discursividade que aí é produzida. A palavra "reconhecimento" mostra que fica a critério do sujeito esta

2 É de se observar que utilizamos aqui tanto a expressão Direitos do Homem para a Carta da ONU como Direitos Humanos. É assim que encontramos ao longo das citações. Em 1947, a comissão que trabalhava no projeto decidiu chamar de "Carta Internacional dos Direitos Humanos" o conjunto dos documentos então em preparação. Mas, como disse, encontram-se estas formas do homem/humanos se substituindo indiferentemente. Atualmente, algumas pessoas fazem esta distinção, atribuindo à expressão "do homem" um sentido mais restrito, que não incluiria o sexo feminino. No entanto, em meu trabalho, não faço esta distinção pois a palavra "humano" também tem em sua raiz a palavra homem e quando falamos em Homem com letra maiúscula, estamos significando todo o gênero humano.

responsabilidade. Além disso, dizer que a dignidade é "inerente", também naturaliza algo que é uma conquista histórica e social. Mais ainda, essa dignidade é inerente "à família humana". A noção de família abriga a de dignidade. Sem família, portanto, desaparece esse valor? E, o mais interessante, o que se visa, não é o sujeito, não é a família, mas a liberdade, a justiça e a paz no MUNDO.

Não há espaço neste trabalho para uma análise minuciosa de todos os considerandos. Só demos este como exemplo para mostrar que um discurso nunca começa nele mesmo. Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele. E, quando lemos, já nos comprometemos com estes sentidos que já estão significando naqueles a que estamos tendo acesso. Pois bem, estes considerandos são assim a "armadura" que cinde os sentidos em uma formação discursiva na qual estes sentidos fazem sentido. E os artigos, que virão depois, já têm esta armadura como lugar de significação. É com esta formação discursiva que nos relacionamos quando falamos em direitos humanos.

Antes de passarmos à análise dos artigos, chama-nos a atenção o fato de que, depois dos considerandos (que são sete), enuncia-se: "agora, portanto, a Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o **ideal comum** a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do **ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de **medidas progressivas** de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição". Voltaremos à análise deste texto mais à frente. Queremos só destacar daqui o papel de realce dado à educação para atingir este "ideal". E nos perguntamos: o que seriam as tais medidas progressivas?

O artigo número 1 é o que resume toda a filosofia da declaração: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade". Esta é uma paráfrase do lema da revolução francesa: liberdade, igualdade, fraternidade. A premissa "dotado de razão

e consciência" é uma marca da conjuntura histórica e filosófica que é a do século XVIII.

O artigo número 2 é o da igualdade e não-discriminação de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião. É uma especificação do primeiro: em que somos iguais? Em classe, não. É essa, aliás, a grande diferença que fica silenciada e que, na realidade, é o que é a fonte do discurso da igualdade: a diferença de classes precisa do discurso da igualdade perante a lei, na diferença de sexo, de raça, de língua, de opinião, de religião etc.

Dos artigos, podemos referir a alguns que são, por assim dizer, a pedra de toque de outros.

O primeiro a ser realçado é, sem dúvida, o terceiro: "Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal". De certa forma, ele conjuga em si os outros, do quarto ao vigésimo primeiro, que especificam os direitos civis e políticos tais como proibição da escravatura, de tortura, de penas cruéis, o direito ao reconhecimento da personalidade jurídica, a um julgamento eqüitativo, à presunção de inocência, a proibição de intromissão na vida privada, na família, na correspondência, liberdade de opinião e expressão, o direito à propriedade, liberdade de circulação e residência, o direito à reunião e associação pacíficas, direito a funções públicas em seu país etc.

O artigo 22, também reconhecido como uma pedra de toque da Declaração, introduz os artigos 23 a 27 que se referem aos direitos de segurança social, o direito ao trabalho, o direito ao salário igual por trabalho igual, o direito ao repouso e aos lazeres, a um nível de vida suficiente para assegurar a saúde e o bem-estar, o direito à educação e de tomar parte na vida cultural da comunidade. Este artigo 22 diz:

> Todo ser humano, como membro de sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recurso de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis a sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL..., 1948)

Note-se aqui que a referência ao Estado é manifesta. Dependemos do Estado (de sua organização e recursos). Também voltaremos a isto

mais à frente. No momento interessa observar que este é um discurso marcado pelo nacionalismo mesmo que se dirija ao mundo. Note-se ainda que a questão da "dignidade" mantém-se como causa. De que sentidos se preenche a dignidade?

Os artigos 28 a 30 reconhecem a necessidade de que reine uma ordem social e internacional que assegure a efetividade dos direitos e liberdades enunciados na Declaração e acentuam os deveres e responsabilidades de cada indivíduo para com sua "comunidade". O artigo 30, finalmente, adverte que nenhum Estado, grupo ou indivíduo pode desenvolver qualquer atividade para destruir quaisquer direitos e liberdades enunciadas na Declaração. Ou seja, é um artigo que confirma a validade da Declaração.

Como vimos, no início desta análise da Declaração Internacional dos Direitos do Homem, fazem parte do mesmo funcionamento os Pactos que foram elaborados e que dão sustentação à Declaração. Apresentam-se, assim, como partes da textualidade do discurso dos direitos humanos. E aparecem como sendo textos que procuram dar um suporte mais efetivo e prático, ligado aos diferentes Estados, para que os Direitos sejam praticados. A Declaração, por seu lado, aparece como um **padrão** por meio do qual se pode medir o grau de respeito e cumprimento das **normas** internacionais de direitos humanos. São normas, não são leis.

Um Discurso (da Educação) para os Direitos Humanos

Quem, Onde, Quando?

O que temos a dizer como proposição para um discurso de educação em Direitos Humanos? E trata-se da questão da educação porque, primeiro, a própria Declaração coloca suas expectativas neste instrumento que é a educação e, vagamente, no que chama de "medidas progressivas". O que nos leva a pensar que as tais medidas progressivas seriam implementadas oportunamente pelos Estados na medida da necessidade e da possibilidade de cada um. Mas o apelo à educação é geral.

Em segundo lugar porque a educação, com a Revolução Francesa, passa a fazer parte dos instrumentos do Estado, em sua forma burguesa, para dar a todos as "mesmas" oportunidades. Faz, pois, parte da democracia.

Ela não é apenas formadora, como diz Piaget (1972), mas uma *condição* formadora ao próprio desenvolvimento. Ela contempla o direito que tem o indivíduo de se desenvolver e a obrigação que tem a sociedade de transformar suas possibilidades em realizações efetivas e úteis (PIAGET, 1972).

Em terceiro lugar, e isto faz parte do que dissemos na primeira parte sobre o que seja discurso, não temos controle pessoal sobre os sentidos, sobre o modo como se constituem e produzem seus efeitos (ideológicos). Os sentidos não são aprendidos ideologicamente. São experimentados. Daí que colocamos a questão da educação como uma questão fundamental para a promoção de Direitos Humanos. Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc etc etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução mas transformação, resistência, ruptura.

Então, o que temos a dizer logo no início é que não é por acaso, desvio, ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se estrutura e funciona. Por isso, a educação tem um lugar privilegiado e também por isso há a criação de mecanismos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem: para lidar com esta ambigüidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. O que a educação pode fazer, nesse caso, é criar condições para que possa(m) irromper outra(s) discursividade(s) que atravesse(m) a produção existente de sentidos “evidentes”, atingindo assim e rompendo com a interpretação da ideologia já-lá.

Façamos um recuo histórico: quando se deu a Declaração Universal dos Direitos Humanos? Em 1948, nas Nações Unidas. Ou seja, depois da guerra e do grande impacto que esta criou no interior mesmo do capitalismo. Além disso, não esqueçamos, é o momento da prática da

Guerra Fria. Portanto, também não é por acaso que ela seja promulgada pelas Nações Unidas (menos os oito países que se abstiveram...). É um momento crítico para a sociedade democrática burguesa. A Declaração é um instrumento que se cria nessas condições. Sem mexer nas estruturas, e mesmo para não mexer nas estruturas – nada de revoluções - trazer para a comunidade internacional algum discurso que aplaque a necessidade de "outros" sentidos. Os Pactos que acompanham a Declaração e fazem a relação com os diferentes Estados, receberam a incumbência, por exemplo, de conter um artigo que garantisse que "todos os povos terão direito à autodeterminação". Por outro lado, o exercício da igualdade vem sempre acrescido de um enunciado que atravessa toda a Declaração: "a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática". Não se abre mão da ordem pública e se visa precipuamente a liberdade, a justiça e a paz no MUNDO, como já assinalamos em outra parte deste estudo. Intrincada relação entre sujeito/sociedade/Estado/Mundo que resta sempre a ser administrada. Contradição inscrita na estrutura mesma do sistema: se a ordem social é burguesa e ela mesma cria dificuldades (diferenças), como gerir estas dificuldades (diferenças) tendo no horizonte o sujeito jurídico, pensando-se a mundialização? Com Declarações, Pactos etc. que são, por sua vez, a forma mesma da contradição do sistema e um meio de reduzir seus efeitos. Mas para que as Declarações, os Pactos tenham validade, não se pode apelar diretamente aos instrumentos jurídicos (trata-se de normas e não de leis) mas de administrar as relações com os Estados (que, estes sim, podem produzir suas leis, suas constituições) e tornar o discurso das Declarações acessível e respeitado pelos sujeitos, pelas sociedades. Aí entra a função da educação na reivindicação dos direitos e o respeito a eles: ela deve ser um mecanismo que leve o sujeito a reconhecer e a respeitar os direitos humanos.

O discurso dos Direitos Humanos é universalizante (mundializante?). Podemos assim reconhecer que a educação tem um papel importante nisso. Ela poderia ser uma prática que levasse a reconhecer no outro homem o que somos, sendo diferentes. Desse modo, como prática social, resultaria que o universalismo não é natural mas construído historicamente, com a educação sendo parte do processo de historicização.

A constituição de uma memória discursiva, de um saber sobre os direitos do homem

No caso da Revolução Francesa, os direitos do homem e do cidadão, que foram promulgados, faziam parte da experiência da própria revolução. Estavam incorporados no povo que a conduziu. Não era uma questão de aprendizado. Estavam incorporados na memória revolucionária do povo francês. O exercício do que está presente nos artigos, é parte da vida comum desse cidadão. Claro que pode haver desrespeito. Mas trata-se de uma falta de alguém que "sabe" mas que não respeita. E "saber" aqui não tem o sentido do saber enquanto conhecimento, mas saber enquanto experiência histórica, saber discursivo, vivência de sentidos. *Está* na história deles.

Com isto estamos dizendo que os direitos humanos, no caso francês, por exemplo, tem uma memória, é algo histórico que se universaliza e funciona no registro de princípios gerais, válidos para todos. Mas se temos dizeres que não se enraízam em condições concretas, eles são incompreensíveis. É preciso, então, trabalhar os modos de sua produção e elaboração.

Para nós, assim como para muitas sociedades que viveram o regime da colonização e não tiveram um gesto de ruptura em que a experiência da cidadania se colocava como um objetivo de luta, de conquista, de reconhecimento e identificação, o texto da Declaração é um texto "importado", "traduzido" e afixado como "modelar". Um padrão a seguir. É um modelo a ser seguido, não são sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política.

Aqui vale a pena fazer referência a uma distinção que tenho proposto (ORLANDI, 1998) entre o **não-sentido (non sens)** e o **sem-sentido**. O não-sentido, em uma relação com a memória discursiva, é o irrealizado, aquilo que ainda não faz mas pode vir a fazer sentido. O sem-sentido, ao contrário, resulta de um esgotamento, de processos pelos quais as coisas perdem o sentido, ou simplesmente não fazem sentido.

Para muitos sujeitos de nossa sociedade a palavra "igualdade" não faz nenhum sentido, é uma palavra sem-sentido. Em sua memória discursiva, esse sujeito não foi afetado por este processo de significação. Como dissemos, os sentidos resultam da experiência de uma memória. Há

sujeitos, produzidos pelas relações de segregação do capitalismo, que têm na pele justamente a experiência da desigualdade, da diferença, e isto tão profundamente que, para estes sujeitos, a palavra igualdade é sem-sentido. Por outro lado, há sujeitos, tão identificados com suas posições de poder e onipotência, para os quais a palavra "igualdade" também é sem-sentido.

Entretanto, há, por exemplo para os sujeitos segregados, discursividades que eles nunca experimentaram mas que podem vir a fazer (outro) sentido em sua memória social e histórica. Sentidos que esta sociedade não constitui mas que estes sujeitos, de suas posições na história, vislumbram como sentidos possíveis. Talvez aí esteja uma função importante da educação em Direitos Humanos: instalar uma situação em que estes sujeitos possam passar do não-sentido ao sentido possível, "de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do não-sentido" (PÊCHEUX, 1975). Aí então, talvez seja possível, pelo discurso da educação em Direitos Humanos, que estes sujeitos vislumbrem o próprio lugar que ocupam como "seres humanos (que) nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, (que) devem agir uns com os outros em espírito de fraternidade".

Este percurso que estamos propondo para a Educação em Direitos Humanos – que ela saiba "ouvir" e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante - vem do fato de que, da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela. Se assim é, é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re) significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque eles já não fazem sentido.

Referências

ALTAVILA, J. de. **Origem dos Direitos dos Povos**. São Paulo: Ícone, 1991.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CUNNINGHAM JR, N. E. **Em Busca da Razão:** a Vida de Thomas Jefferson. Rio de Janeiro: Nórdica, 1993.

FLAKE, O. **A Revolução Francesa**. Porto Alegre: Globo, 1937.

ORLANDI , E. **Língua e Conhecimento Lingüístico***:* para uma História das Idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

________. *Do não-sentido e do sem-sentido*, in: JUNQUEIRA FILHO, L.C.U. (org). **Silêncios e Luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PECHEUX, M. **Les Vérités de La Palice**. Paris: Dunod, 1975.

________. **Discurso***: Estrutura ou Acontecimento.* Campinas: Pontes, 1990.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio/ UNESCO, 1972.

SILVA, J. A da. **Curso de Direito Penal Positivo**. 22 ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

VIEIRA, L. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: RCB, 1997.

11 - Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico

Eduardo C. B. Bittar

Educação: entre treinamento e formação

A polêmica em torno da educação é de fundamental importância para a constituição de um arsenal de conceitos para basearem o desenvolvimento das concepções em torno de uma cultura democrática, aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos. O debate sobre o próprio conceito de educação evoca, portanto, a necessidade de uma devida atenção ao problema da racionalidade, tendo em vista que é sobre ela que se estruturam as práticas educativas visando à socialização. Este debate sobre a razão não se faz sem um recurso direto ao tema da razão herdada da modernidade[1] o que implica na avaliação, através do pensamento da Escola de Frankfurt, na necessidade de se pensar que parâmetros e práticas definem o encaminhamento de uma ponderada proposta de ensino focado em práticas de educação para os direitos humanos.

Desde logo, deve ser desmistificada aquela idéia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização, tem a ver com progresso, desenvolvimento e melhoria. O mito de que educar é formar, deve ser desfeito. A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação). Desta forma, o que se percebe, é que educar pode significar também a preparação que *direciona* o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades

1 Esta crítica do legado moderno do Iluminismo é compartilhada pelos principais autores que inspiram as teorias educacionais contemporâneas, entre os quais se encontra Michel Foucault. Aliás, sobre esta proximidade entre Escola Crítica e Foucault, leia-se: "A questão da emergência e do desenvolvimento das formas de racionalidade na cultura ocidental e seus efeitos constituem um dos temas cardeais tanto nas pesquisas de Weber, quanto nas dos frankfurtianos e nas de Foucault. Quando, em uma das teses mais polêmicas de *Vigiar e Punir*, assevera que as mesmas Luzes que descobriram as liberdades inventaram as disciplinas, situa-se no mesmo campo de crítica e reprovação dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, afinal eles "(...) começaram a expor o que chamaram de 'a dialética do Iluminismo' – o lado sombrio do Iluminismo que fomenta sua própria destruição" (Bernstein, 1993, p.35-36). Tanto Weber como Adorno e Horkheimer são, ao mesmo tempo, herdeiros do Iluminismo e seus críticos." (RAGO; ORLANDI e VEIGA-NETO, 2002, p. 73-74).

e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento. Se todo projeto educacional induz certos valores, e não há educação isenta, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma idéia de coletivo que sufoca a autonomia individual, ou ainda, aqueles que priorizam a formação técnico-operacional e reificadora da consciência, quando se nega, ao mesmo tempo, a formação ampla, crítica e humanística.

Se a educação pode ser responsável por forjar consciências e moldá-las conforme conveniências políticas, também a educação passa a ser responsável politicamente pelos resultados que se tem na articulação da vida social. Aqui se torna, ainda uma vez, de fundamental importância distinguir educação como formação e educação como treinamento. Por isso, pela leitura de "*Educação após Auschwitz*", de Theodor W. Adorno, se percebe que Himmler não somente não era um indivíduo deseducado, mas também que a educação pode ser opressiva e forjadora da consciência opressora, bastando que seja vista como treinamento.[2] Daí, o problema herdado pela filosofia da educação de pensar como lidar com estes problemas, já que se tornou complexo pensar *filosoficamente* após Auschwitz *ignorando* Auschwitz, e ignorando a responsabilidade histórica do educador. Uma cultura para a democracia é, antes de tudo, uma cultura preparada para o *não-retorno* do totalitarismo.

Neste sentido, o esforço de compreensão de como a razão pôde conduzir aos eventos que marcaram Aushwitz, é de fundamental importância, e o segundo mito a se desfazer é exatamente aquele que prega que razão é sinônimo de cultura, de progresso, de evolução. No entanto, um exame mais detido do tema faz perceber que a racionalidade está profundamente impregnada pelo gérmen de sua própria contradição, de

2 "Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Höss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização" (ADORNO, 2003, p. 127). E também este outro trecho: "A educação contra a barbárie": "Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos, e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura" (IDEM, p. 157).

sua própria destruição. Quanto mais especialista, mais ignorante! Quanto mais racional, menos sentimental! Formação e *de-formação* podem estar andando lado a lado! Estas forças contraditórias são capazes de produzir horrores históricos, morais, políticos, ideológicos, o que motiva por si só que se repense que sentido possuem as práticas científicas, as pedagogias educacionais e o que engendram a partir de si mesmas.[3]

Mas, se a intenção for a de pesquisar a mais apropriada concepção de educação para os direitos humanos, deve-se desde logo dizer que educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar. Em *Educação – para quê?*, Adorno se recorda de Goethe para grifar este aspecto: "Lembro apenas de que há uma frase de Goethe, referindo-se a um artista de quem era amigo, em que diz que – ele se educou para a originalidade´. Creio que o mesmo vale para o problema do indivíduo" (ADORNO, 2003, p. 153).

Educação, autonomia e emancipação: a formação da cultura democrática

Vale a pena que, preliminarmente, o conceito de educação seja apresentado, dentro do pensamento adorniano, em *Educação após Auschwitz*, nas seguintes palavras: "A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica" (ADORNO, 2003, p. 121).

3 Esta leitura da educação vem inspirada do crédito dado pela Escola de Frankfurt à teoria freudiana, segundo a qual *Eros* (impulso de vida) e *Tanatos* (impulso de morte) caminham lado a lado na história. Leia-se: "Entre as intuições de Freud que realmente também alcançam o domínio da cultura e da sociologia, uma das mais profundas, a meu ver, é a de que a civilização engendra por si mesma o anticivilizatório e o reforça progressivamente. As suas obras *O mal-estar na civilização* e Psicologia de grupo e a análise do ego mereceriam a maior difusão, precisamente em relação a Auschwitz. Se a barbárie está no próprio princípio da civilização, então a luta contra esta tem algo de desesperador" (ADORNO, 1995, p. 105).

É certo que, a partir daí, o que se percebe, é que a educação é um processo que se afirma na microscopia de ações que valorizam dinâmicas muito singulares de afirmação de *valores* e desinculcação de *desvalores*. Somente assim é capaz de operar verdadeiras revoluções.

Um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de *sensibilizar* e *humanizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada (*verdinglichtes Bewustsein*). Por isso, Paulo Freire (1987, p.30) afirma:

> Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

O modelo de educação que se tem, e as vocações que é capaz de despertar estão intrinsecamente associados aos modos pelos quais se pratica poder em sociedade. Ademais, a crise da educação, como reflexão de uma crise política maior, é capaz de ser sentida como um desarranjo social, cujas demonstrações práticas se dão efetivamente através das marcas

da própria violência.[4] Por isso, uma educação voltada para a disseminação de uma cultura de direitos humanos tem de ser capaz, acima de tudo, de propugnar a construção de uma sociedade preparada para o exercício da autonomia, condição fundamental para o exercício da cidadania.

Em *Educação – para quê?*, Adorno traduz esta idéia de que a tarefa da educação para a democracia é a de conceder capacidade de expansão da autonomia individual. Educação e emancipação estão conceitual e umbilicalmente comprometidas:

> A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, ma a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2003, p. 142).

A educação que prepara para a emancipação deve ser, sobretudo, uma educação que não simplesmente formula, ao nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros. Por isso, a necessidade de que a educação para os direitos humanos, se emancipatória, vise, acima de tudo, a produção do enraizamento, porque se trata de um modelo compromissório. Com Paulo Freire (2002, p.97):

> Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento”, de que a civilização industrial a

4 “Tanto a crise da educação, quanto o crescimento da violência no país – e esta á a hipótese deste texto – têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentam-se mutuamente e tornando suas respectivas soluções mais problemáticas” (BARRETTO, 1992, p. 63).

> que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem.

A subjetividade fragilizada da sociedade pós-moderna, a subjetividade que se tem, está profundamente ameaçada em sua capacidade de emergir do anonimato, da inconsciência e da reificação de sua condição pelo consumo, e se acovarda crescentemente ante a própria autonomia. Muito longe da autonomia e do esclarecimento, como abandono da menoridade, na leitura de Kant, a subjetividade que se tem, se vê acossada por um forte influxo de heteronomias estrangeiras a si e que determinam como a subjetividade deve ser desde fora. Está-se em uma era da heteronomia e não da autonomia. Ora, a perda da razão emancipatória, ideada pelo Iluminismo, significa um vácuo na construção de uma parte do ideário moderno que se perdeu, porque cogitado dentro da reflexão kantiana e anestesiado pelas formas e táticas de atuação do poder.

Uma sociedade mecanizada e amplamente colonizada, na esfera do mundo da vida, na leitura de Habermas, pela lógica da razão instrumental, é exatamente o que consente que tudo se desvirtue em ser simplesmente produto; o ser humano é produto, a educação é produto, o raciocínio é produto.[5] Ora, a razão instrumental deve existir e persistir, mas manter-se, como racionalidade do cálculo e da decisão tendo em vista fins pragmáticos, restrita à dimensão do agir estratégico, especialmente o econômico. Por isso, a redefinição do cenário de valores que se tem deve vir instrumentado por uma forte concepção de resgate da identidade da vida comum pelo simbólico na esfera pública, pela limitação da colonização sobre ela produzida pela razão instrumental. Daí o papel da emancipação, da construção da autonomia, o que só é possível de ser operada pela educação.

Contra este cenário de apatia, deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais, especialmente quando o tema é o da preparação

5 "As patologias da modernidade, segundo Habermas, resultam da não-percepção dessas esferas distintas de racionalidade ou de ingerências indevidas em domínios alheios. Não se trata de uma simples contraposição de racionalidades, muito menos de uma exclusão recíproca. A racionalidade instrumental deve ficar restrita ao âmbito da integração sistémica. Já a racionalidade comunicativa, que se encontra encarnada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida, deve prevalecer no âmbito da integração social." (BOUFLEUER, 2001, p. 16).

para uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana e na preocupação com a justiça social, e quando se quer acentuar a luta pela conquista de direitos humanos, mergulhados que estão na maré da indiferença estatal e da ineficácia da legislação.

A busca de autonomia, necessária para a cultura democrática, demanda também um forte esforço de recuperação da subjetividade. Historicamente, foi o caso da sociedade alemã pós-holocausto, que demandava, também, uma forte reflexão por parte da filosofia da educação. Adorno (2003, p. 156), em *A educação contra a barbárie*, afirma que: "Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade".

No contexto presente e na realidade brasileira, a construção da subjetividade crítica depende, sobretudo, de um fortalecimento da autonomia do indivíduo, plenamente tragado para dentro das exigências da sociedade de controle, da sociedade pós-moderna. No lugar de promover a adaptação, a reação somente pode vir das mentes capazes de veicularem a resistência.[6] Por isso, se deve repetir o que se lê em *Educação – para quê?*: – "Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência".(ADORNO, 2003 p. 154).

Aqui está o gérmen da mudança, somente possível se fundada numa perspectiva semelhante à incentivada por Michel Foucault, em seus últimos escritos sobre ética, de criação de uma ética da resistência como forma de enfrentamento da microfísica do poder.

Educação, conscientização e humanização

"A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, p. 119).

Esta frase abre a reflexão do célebre escrito de Adorno intitulado *Educação após Auschwitz*b. O que é Auschwitz para nós hoje? Será que a barbárie desapareceu no ventilador da história, ou a poeira foi empurrada

6 Esta reflexão aparece em *Educação – para quê?*, onde se lê: "A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação." (ADORNO, 2003, p. 144).

para baixo do tapete? Ainda aqui, e mais uma vez, a consciência da história (presente e passada) deve ser trabalhada com afinco nos meios acadêmicos, como modo de fomentar a criação de um enraizamento entre conceitos abstratos, aprendidos em disciplinas isoladas, e tempo histórico-aplicativo.

E, quando se trata de enfrentar a necessidade de formação de uma juventude, que carece observar na história a *realidade* que a cerca, como única forma de reação, deve-se também considerar o quanto a memória não possui um papel pedagógico fundamental, porque formativo para o direcionamento futuro. Paulo Freire (2002, p. 47), em *Educação como prática da liberdade*, valoriza esta idéia: "É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é".

A descolorida apatia política, a invisibilidade dos problemas sociais, a indiferença social, a insatisfação sublimada no consumo, a inércia mobilizadora precisam ser superadas através de um movimento pedagógico que aja na contramão deste processo.

Por isso, e por outros motivos mais, Auschwitz não pode ser esquecida.[7] Não se trata de um problema do povo alemão, se trata de um problema da humanidade, especialmente de uma humanidade que está mergulhada na barbárie do tempo presente, aquela apresentada por Zygmunt Bauman (1998, p. 76):

> E o grau de polarização (e, portanto, também da privação relativa) quebrou, nessas três décadas, todos os recordes registrados e lembrados. A quinta parte socialmente mais alta da população mundial era, em 1960, trinta vezes mais rica do que o quinto mais baixo; em 1991, já era sessenta e uma vezes mais rica. Nada aponta para a probabilidade, no futuro previsível, de que essa ampliação da diferença seja reduzida ou detida, quanto mais revertida. O quinto mais alto do mundo desfrutava, em 1991, de 84,7% do produto mundial bruto, 84,2% do comércio global e 85% do investimento interno, contra respectivamente 1,4%, 0,9%

7 "A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deve nem precise justificá-la. Não consigo entender por que se tem tratado tão pouco disso até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso ante a monstruosidade do que ocorreu" (ADORNO, 1995, p. 104).

> e 0,9% que era o quinhão do quinto mais baixo. O quinto mais elevado consumia 70% da energia mundial, 75% dos metais e 85% da madeira. Por outro lado, o débito dos países economicamente fracos do "terceiro mundo" estava, em 1970, mais ou menos estável em torno de 200 bilhões de dólares. Desde então, ele cresceu dez vezes e está hoje, rapidamente se aproximando da atordoante cifra de 2.000 bilhões de dólares (ver Programa para o Desenvolvimento, das Nações Unidas, edição de 1994).

Os educadores devem se perguntar, não importa com qual disciplina estejam trabalhando, o que é Auschwitz para um jovem hoje?[8] Será que um jovem de hoje conhece o que foi a realidade dos dias de Auschwitz? Por isso, Auschwitz não pode ser esquecida, e junto dela: Treblinka, Ditadura Militar, Impeachment do Collor, Ruanda, 11 de setembro, Kosovo, Invasão do Iraque, etc. A consciência histórica é aquela que aponta que o passado retorna, e que, sem consciência do passado, se torna impossível agir no presente com vistas à mudança no futuro.

A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise de nosso tempo. O conhecimento instrutivo e técnico, preparatório para exames simplistas e operatórios (OAB, Concursos públicos, Provas semestrais mono-disciplinares...), é alienante, se desacompanhado de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social. A tradição inscreveu nas práticas nacionais de ensino, do Fundamental ao Superior, inclusive e principalmente o ensino jurídico, formas de conhecimento que estão completamente descoladas da dinâmica da vida social.[9] O ensino fundado em raciocínios técnico-operativos não consente a formação de habilidades libertadoras, mas, muito pelo contrário, fornece instrumentos para *operar* dentro do contexto de uma sociedade exacerbadamente competitiva, consumista, individualista e capitalista selvagem. Quem vive sob este modelo de educação não "recebe educação", verdadeiramente, "padece educação". A massificação que castra, que anula, que empobrece, que iguala o desigual cultural e criativamente

8 "O exercício da cidadania democrática torna-se dessa forma problemático, pois onde o exercício da liberdade, é feito sem o concurso da razão, acaba sendo feito através da violência" (BARRETTO, 1992, p. 70).

9 "A influência positivista entronizou a técnica como o principal objetivo do processo educacional quaisquer vestígios de análise sobre a natureza moral da educação" (BARRETTO, 1992, p. 66).

falando, em verdade, comete o mais terrível dos erros: 'E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticando e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se." (FREIRE, 2002, p. 51 e 52). Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para sua libertação.[10]

No caso do Ensino Superior, em especial do ensino jurídico, um bacharel treinado em Direito, altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica, ou mesmo para pensar a responsabilidade do exercício de sua função dentro do sistema. Nada impede que um bom operador do direito hoje, formado em uma boa e bem conceituada IES brasileira, seja autor de atitudes serenamente guiadas pelos mesmos princípios que levaram Rudolf Hess, Hermann Goering, Rudolf Hoess, Joseph Goebbels, Wilhelm Keitel, Himmler e Eichmann a cometerem as atrocidades que cometeram à frente da máquina nazista. A visão de gabinete, a compreensão de mundo auto-centrada, a idéia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria, a noção de mundo fixada pela orientação da ordem legal, a ação no cumprimento do 'estrito' dever legal... são rumos e nortes do agir do profissional bacharelado pelas escolas de direito que conhecemos. A evitação da barbárie depende claramente do modelo de educação que se possa habilitar através de projetos conscientes de desenvolvimento de habilidades e competências, aliadas a sensibilidades históricas, sociais e políticas. Por isso, as práticas educacionais devem preparar para a autonomia, que, na leitura de Adorno, seria o único elemento que poderia se antepor a Auschwitz.[11]

Autonomia é, fundamentalmente, em seu traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente

10 "A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma" (HORKHEIMER/ADORNO, 1985, p. 114).

11 "A única força verdadeira contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se me for permitido empregar a expressão Kantiana; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não deixar-se levar"(ADORNO, 1995, p. 110).

ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo.

Práticas pedagógicas e autonomia

Parece ser vital, para o processo pedagógico, neste contexto de amorfismo, de apatia diante do real, de perda da consciência de *ego* sobre *alter,* de crescimento do individualismo materialista, de indiferença perante tudo e todos, que o colorido do real seja retomado. Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, sensibilizar, agindo de modo a ser mais que *instrutiva* (somatória de informações acumuladas), enfatizando-se o seu aspecto *formativo* (geradora da autonomia do pensar). O que quer dizer isto, senão que pretende tocar o espírito humano, quanto às suas aflições, ambigüidades, torpezas, vilezas, virtudes, capacidades, no jogo da condição humana? E, para isto, o recurso à história, aos fatos, a contextos, a casos, a julgamentos, a episódios morais, a conflitos.. parece favorecer a recuperação da memória e da consciência.

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra na educação, por parte dos professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente alijado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-especializada (com a qual o aluno não se identifica).

Por isso, as técnicas pedagógicas devem ser orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir

(palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... Quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um laboratório de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Para isto, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, *humanidades,* ou seja, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de idéias. Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação, e, portanto, do ensino jurídico. A técnicas pedagógicas podem aliar: leitura; fichamento; interações grupais; seminários; grupos de estudo; seminários de pesquisa; projetos de responsabilidade social; construção de casos; discussões de pesquisas; interação social; desenvolvimento de inserções comunitárias; leitura de textos; discussões; seminários; filmes; debates plurais; produção do conhecimento orientada; representações; discussões; *cases*; simulações; teatralizações; pesquisa em *websites*.

A educação que se quer, bem como o ensino jurídico de que se carece, deve sensibilizar, tocar, atrair, fomentar, descortinar horizontes, estimular o pensamento. É desta criatividade que se nutre a autonomia. Por isso, os educadores podem encontrar à sua disposição instrumentos para agir na berlinda de suas atuais e desafiadas práticas pedagógicas. Se tudo fala contra a formação da consciência crítica (a televisão, o consumo, a internet, o individualismo, a estética...), a consciência histórica deve reaparecer como centro das preocupações pedagógicas hodiernas, pois, fundamentalmente, a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo *deslocado*, sem lugar próprio, e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia.

Uma pedagogia histórica trabalha, sobretudo, o resgate, e com quais instrumentos, senão com aqueles que se tornaram linguagem corrente da

sociedade de informação? Cinema, internet, notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, literatura animada, imagens, marketing instrutivo... que, apropriados pelo discurso pedagógico, se tornam ferramentas de grande valor para o resgate da 'consciência situada', já que o enraizar significa o fincar bases, instituir um solo-base, como modo de se evitar o ser-levado-pela-força-da-maré. Por vezes, a enxurrada conduz o indivíduo a valas profundas, as quais abeiram a própria banalidade do mal.

Por uma pedagogia da ação comunicativa

A pedagogia da ação comunicativa, para que seja aceita e praticada num modelo de educação para os direitos humanos, já é reveladora de seu próprio objetivo: conscientizar e humanizar pelos métodos de ensino. Trata-se de opor à tradição da autoridade, a tradição do exercício da liberdade pelo diálogo.[12] Somente o exercício da liberdade permite que se construa a liberdade, por isso, a liberdade deve ser valorizada como um requisito fundamental para a criação de uma cultura do exercício democrático do convívio. Preparar para o exercício democrático significa, acima de tudo, preparar para o desenvolvimento de habilidades que giram em torno da capacidade de convívio, de socialização, de responsabilização na relação *ego-alter*. Se as instituições de ensino não estimularem o exercício de uma cultura democrática, ela não nasce espontaneamente, e mesmo tende a acrisolar-se, conforme constatam os estudos de Kohlberg.[13]

A ausência do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao político, e o excesso de adestramento nas especialidades, faz da cultura do ensino um ambiente infenso ao desenvolvimento de qualquer tipo de

12 "O diálogo – a sociedade dialogal de Habermas – base da sociedade democrática terminou substituído pelo *diktät* autoritário, em sua forma política e pedagógica" (BARRETTO, 1992, p. 65).

13 "Dada la importancia de las actuales experiencias de participación en una comunidad política por qué nos apoyamos en la escuela secundaria para que ésta las provea?, por qué no se las delega a experiencias espontáneas una vez terminada la escuela secundaria? La respuesta es que, a no ser que una persona deje la escuela secundaria en un 4º. estádio, con sus intereses y motivaciones correspondientes, es muy improbable que él o ella lleguen más tarde a tener la capacidad y la motivación necesarias como para alcanzar posiciones de participación y responsabilidad pública. Ellos, como nuestros estudiantes evitarán esas situaciones o no las buscarán" (KOHLBERG, 1992. p. 27).

identidade política de grupo.[14] A identidade política somente pode ser cultivada onde há estímulo à participação, ao diálogo e à formação da consciência sobre questões e problemas comunitários; educar para uma sociedade mais justa significa, acima de tudo, desafiar para o convívio social, o que implica uma pedagogia crítico-comunicativa.[15]

Para isto, carece de que se vençam múltiplos empecilhos que gravitam no universo da aura do modelo que se aceita comumente como linguagem comum do ensino transmitido para estudantes, a saber: tradições, valores, cultura, práticas ancestrais, concepções e visões de mundo.[16] A escola é também um ambiente pleno de regulamentações, regras, procedimentos, burocracias e reproduz a escala de exigências de uma sociedade na formação do indivíduo. A ênfase na abordagem formativa, e não meramente adestradora, implica na identificação de um projeto pedagógico cujas distinções façam com que a instituição se distinga por valorizar aspectos específicos do projeto pedagógico a favor de uma cultura dos direitos humanos para a formação de uma sociedade mais justa a partir da transformação da consciência dos indivíduos sobre sua inserção no grupo.

Esta leitura se constrói sobre a idéia-base do pensamento habermasiano, e encontra amparo também nos estudos kohlbergianos, de que se deve abandonar o paradigma da consciência solipsista para buscar na

---

14 "He traducido los argumentos socráticos para la democracia escolar en términos de experiencias participativas para el desarrollo del 4º. estadio con orientación hacia los roles de ciudadano, así como también para desarollar alguna aproximación a nuestro estadio 5 de los principios de la democracia constitucional. El obstáculo que debemos enfrentar es que el gobierno burocrático y autoritario de la escuela secundaria, actualmente enseña la alienación e ignorancia acerca de la sociedad democratica" ((KOHLBERG, 1992. p 29).

15 "Nuestra conclusión es que una educación cívica para una participación cívica idealmente debería incluir dos experiencias: una democracia directa en una pequeña escuela de la comunidad fundada en una escuela alternativa, para el desarrollo de los conceptos y las actitudes hacia la comunidad del 4º. estadio; y la experiencia de participación en una comunidad más amplia gobernada por la democracia participativa y reglementada por la burocracia, para transferir dichas actitudes a una actitud participativa en una sociedad más grande" (KOHLBERG, 1992. p. 31).

16 "Conseqüentemente , entendemos por "pedagogia da ação comunicativa" aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma *atitude fundamental voltada ao entendimento*. Com isso a clarificação conceitual da categoria de ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, mormente para os professores" (BOUFLEUER, 2001, p. 85).

pluralidade da interação de sujeitos a construção lingüística da verdade.[17] O agir no mundo, segundo esta consciência do educando formado para pensar em agir sem o outro, apesar do outro, sobre o outro, deve ser substituída por uma consciência de que agir no mundo é sobretudo *inter-agir* com o outro, a partir da consideração do outro (BOUFLEUER,. 2001, p. 26). A condição dialogal da educação é um pressuposto para que o *outro* seja visto já em sala de aula, já nas práticas educativas, já na inserção do estudo aplicado, já nas formas pelas quais as dinâmicas pedagógicas privilegiem a interação e o diálogo voltados para o entendimento.[18] A *razão comunicativa* é pressuposto para uma lógica diversa daquela que se cultiva e se pratica no conjunto das atividades formativas e preparatórias do indivíduo, seja para a vida, seja para o mercado de trabalho, seja para o exercício de uma profissão, seja para a compreensão do mundo.

Como a produção do consenso não é simples, e não é, muito menos, automática na dialética das relações, exige-se, para sua prática, o reconhecimento da correção, da autenticidade e da veracidade dos discursos em interação (BOLZAN, 2005, p. 100). Por isso, só pode ocorrer se incentivada para que indivíduos sejam habilitados ao desenvolvimento de habilidades e competências que se afinizem com esta dinâmica da interação humana. Recuperar a consciência do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca histórica, é tarefa suficientemente desafiadora para as práticas pedagógicas vigentes.

A pedagogia da ação comunicativa reclama uma aproximação da dinâmica da vida para dentro das salas de aula, a superação da distância entre docente e aluno, o desenvolvimento docente de uma identidade

---

17 Cf. Bolzan, 2005, p. 81. Em Kohlberg, a cultura do diálogo parece ser fundamental: "La mejor forma de concebir a la educación moral es como un proceso natural de diálogo entre pares, más que como un proceso de instrucción didáctica o de exposición. La mejor forma de concebir al docente y el currículo es como facilitadores de este diálogo a través de la presentación de desafiantes dilemas o situaciones de exploración de las razones de los estudiantes y de la atención a estas razones y la presentación de un razonamiento de un estadio superior" (KOHLBERG, 1992, p. 56).

18 "Torna-se, entretanto, necessário distinguir entre a revolta (o homem revoltado de Albert Camus) e a violência; a primeira, é a seiva da cultura e a segunda, a sua morte, principalmente porque nega o instrumento básico da comunicação cultural, que é o diálogo. Vê-se, então, como a porta de entrada da violência na cultura e, em conseqüência na educação, foi a negação do diálogo como fonte de conhecimento e entendimento entre os homens" (BARRETTO, 1992, p. 68).

socrática, ou seja, estimuladora do diálogo, a criação de procedimentos e formas de interação que superem a insinceridade do protocolo, a busca da interação criativa com relação ao modelo da intocabilidade da autoridade-docente, entre outros fatores. A cultura do antidiálogo deve ser substituída pela do diálogo:

> O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados(.FREIRE, 2002, p.116).

E o diálogo somente pode ser estimulado se o modo perguntador for desenvolvido como mecanismo de instrumentação da metodologia de ensino, ou seja, o modo socrático de desenvolver problemas morais.[19]

Para o Ensino Superior voltado para a cultura dos direitos, para o ensino jurídico, esta questão é especialmente importante, tendo em vista que cultiva modos e métodos, práticas pedagógicas e opções metodológicas, que intensificam o modelo solipsista e auto-didata. Mas, como é possível construir uma visão de sociedade baseada no isolamento atômico dos atores do próprio conhecimento? Ora, como é possível uma metodologia de ensino construir valores na base de conceitualizações abstratas que prescindem de trabalhar sobre evidências extraídas do mundo da vida, num verdadeiro desperdício da experiência? (BOUFLEUER, 2001, p. 44-45). Ainda, como é possível falar em construção da justiça, já

19 "Pienso que resulta claro que la sicología que se deduce de las prácticas del efecto Blatt es la sicología de Piaget, por su énfasis en que el diálogo entre estudiantes es lo que suscita un conflicto cognitivo y permite superar el egocentrismo del pensamiento a través de la necesidad de argumentos intersubjetivos y a través de la exposición a un estadio próximo superior. Llamo a este neosocrático, no sólo porque los profesores tienen el rol de cuestionador socrático, sino también porque el profesor como Sócrates asume ser un filósofo moral animado por un interés por una forma de bien y de justicia" (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria:* educando para una sociedad más justa, 1992, p. 57). "Implícita en la fé de Sócrates por el libre diálogo acerca de la justicia, está su fé en la democracia ateniense. Aún cuando la democracia ateniense condenó a Sócrates a la muerte por enseñar la justicia, Sócrates mantuvo su fé en ella y permitió que se ejecutara para el mantenimiento del contrato social" (KOHLBERG, 1992, p. 58).

que a justiça é um bem alótrio, segundo Aristóteles, que se dá não de si para si, mas de si para o outro, se a consciência da interação é atrofiada no *modus pedagogicus* do modelo subjetivista?[20]

Está-se acostumado demais a conviver com um modelo subjetivista e que descarta, de imediato, a presença do outro como incômoda. É neste estranhamento do outro que se curtem os azedumes sociais que acabam por se tornar o empecilho fundamentral para a vida social interativa e produtiva. Trata-se, portanto, de pensar em meios e métodos capazes de valorizarem a condição de aceitação da liberdade como forma irrestrita de contato intersubjetivo.[21] Onde se acusa esse modelo de ideal, deve-se dizer que ele se baseia fundamentalmente em práticas concretas, de linguagem e baseadas no quotidiano das interações da vida que pressupõem como consenso de fundo a idéia de mundo da vida.[22]

Que ética se pensa estar desenvolvendo quando a interação é desprivilegiada para dar lugar a conceitos abstratos? Que capacidade de solução de litígios se está desenvolvendo quando se propugna a litigância processual como único mecanismo de encaminhamento de controvérsias? Que tipo de cultura é essa em que a educação privilegia os objetivos pessoais e marginaliza o outro na própria interação escolar? Que tipo de relação entre responsabilidade profissional e responsabilidade social, quando se concebe uma forma de aprendizagem que estimula o aluno

20 Baseio esta minha reflexão na preciosa consideração a seguir, de Boufleuer: "Não fica difícil perceber que uma concepção de educação baseada no paradigma da consciência, centrada no sujeito, não consegue oferecer uma solução adequada para as questões relativas à convivência das pessoas, mormente para as que envolvem noções de dever e de justiça. Só o conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educativos" (BOUFLEUER, 2001, p. 33).

21 "A partir da teoria da ação comunicativa a relação professor-aluno aparece sob o horizonte da autoconstituição da humanidade enquanto humanidade solidária e que implica o reconhecimento mútuo de sujeitos. A liberdade solidária dos comunicantes requer a superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem." (BOUFLEUER, 2001, p. 86).

22 "A idealidade, assim definida, constitui uma exigência da vida coletiva e deve ser entendida como a alternativa que se coloca em oposição à desconfiança total e à mentira ininterrupta. É claro que cada um de nós pode resolver enganar ou manipular outros em determinada situação. Mas é impossível que todos ajam continuamente desse modo. Facilmente podemos imaginar as dificuldades que um único indivíduo enfrentaria a partir do momento em que ninguém mais pudesse acreditar nele. E se ninguém mais pudesse acreditar em ninguém, a vida social simplesmente seria inviável." (BOUFLEUER, 2001, p. 53).

ao desenvolvimento de parcas formas de interação e de egocentrismo do sucesso profissional como autor-realizador? A reação carece de ser instrumentada, portanto, pontuando-se alguns fatores fundamentais a serem combatidos dentro da lógica de funcionamento do próprio sistema atual de ensino e dentro dessas específicas práticas de cultura. Uma cultura democrática carece de incentivos para se desenvolver, enquanto prática da liberdade assumida no encontro intersbjetivo de alto nível. Uma cultura acadêmica para os direitos humanos implica na formação de uma consciência alargada sobre as questões comunitárias e sociais que cercam o indivíduo em fase de formação.[23]

Propostas conclusivas

Qual o método e qual a finalidade da educação e da pesquisa em direitos humanos? Qual seria, senão a humanização? Por isso, se torna extremamente conveniente pensar com e através de Heidegger, quando afirma, em sua *Über den Humanismus: Brief an Jean Beaufret* (1973, p. 350):

> Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)? Deste modo então, contudo, a *humanistas* permanece a preocupação de um tal pensar; pois humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é situado fora de sua essência.

Uma cultura democrática é aquela que é capaz de incentivar que indivíduos que estão em processo de formação educacional, sejam incentivados a pensarem por si mesmos, o que não se faz sem incentivos claros à autonomia, ao desenvolvimento humano e ao esclarecimento. Pensar a si significa, também, tomar consciência de si, este que parece ser o primeiro passo para se responsabilizar pelo outro, na medida em que *ego* e *alter* são inseparáveis na constituição dos processos sociais. A prática da liberdade se exerce com incentivos claros ao desenvolvimento de habilidades e competências capazes de forjar a consciência crítica, participativa, tolerante, o que não se faz sem uma consciência sobre a

23 "El objetivo de la educación social es desarrollar una persona con capacidad para realizar una sociedad democrática con la habilidad y la motivación como para hacer una sociedad más justa y más comunitaria de lo que es ahora" (KOHLBERG, 1992, p. 39).

importância das práticas comunicativas e dialogais. Nas palavras de Häberle (apud SARLET, 2005, p. 136):

> A educação para o respeito da dignidade humana constitui um destacado objetivo pedagógico do Estado constitucional: dignidade humana, para cada um, bem como para o próximo, no sentido dos ´outros´ (como tolerância, solidariedade).

O papel de uma educação pautada por estes critérios é a inclusão, e não a exclusão.

Ademais, a educação para os direitos humanos depende de pesquisa. O desenvolvimento e valorização da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica e enraizadora, deve ser capaz de, acima de tudo: aprofundar a consciência sobre a importância dos direitos humanos e de sua universalização; provocar a abertura criativa de horizontes para a auto-compreensão; incentivar a reinvenção criativa permanente das próprias técnicas; habilitar à criticidade; desenvolver o reconhecimento histórico dos problemas sociais; incentivar o conhecimento multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar sobre a condição humana; habilitar a uma compreensão segundo a qual a conquista de direitos depende da luta pelos direitos; valorizar a sensibilidade em torno do que é humano; aprofundar a conscientização sobre questões de justiça social; recuperar a memória e a consciência de si no tempo e no espaço; habilitar para a ação e para a interação conjunta e coordenada de esforços; desenvolver o indivíduo como um todo, como forma de humanização e de sensibilização; capacitar para o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática.

Ponto finalizando, é possível alcançar uma síntese propositiva que, de certa forma, pode também funcionar como uma espécie de conjunto de indicadores. Esta síntese deve, necessariamente, externar as seguintes idéias: repensar o condicionamento da razão pela razão frenética, surgida como fruto contextual pós-moderno; propugnar a superação da razão instrumental, tornada objeto da organização curricular e da formação uni-centrada das antigas disciplinas monolíticas; postular a superação da clausura especializada que determina a autopoiese dos conhecimentos especializados e encerrados sobre si mesmos; incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências interativas; estimular o desenvolvimento do agir comunicativo fundador da cidadania, na relação solidária entre escola

e sociedade; convocar os educadores e docentes do ensino jurídico a uma rebelião contra o pensamento compartimentado, fragmentário, unilateral; desincentivar o modelo de ensino pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialogal; propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência da prática de uma razão emancipatória; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

________. **Palavras e Sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. Tradução de Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

BARRETTO, Vicente, Educação e violência: reflexões preliminares, in **Revista Brasileira de Filosofia**, vol. XXXX, fasc. 165, p. 63-70, jan.-mar. 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

________. **La globalización:** consecuencias humanas. Tradução Daniel Zadunaisky. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

________. **Modernidade liqüida.** Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2004.

________. **O direito na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOLZAN, José. **Habermas**: razão e racionalização. Ijuí: Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa***:* uma leitura de Habermas. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

________. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

________. **Pedagogia do oprimido**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

________. **Escola, Estado e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Spencer; Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

________. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

________. **Écrits politiques**. Traduction de Christian Bouchindhomme et Rainer Rochlitz. Paris: CERF, 1990.

HÄBERLE, Peter, A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). **Dimensões da dignidade.** Tradução de Ingo Wolfgang Sarlet e Pedro Scherer de Mello Aleixo. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. p. 89-152.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**: carta a Jena Beaufret. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

KOHLBERG, Lawrence. **La democracia en la escuela secundaria***:* educando para una sociedad más justa. Traducción de María Mercedes Oración. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. **L'ère du vide:** essais sur l'individualisme contemporain. Paris: Gallimard, 1983.

________. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Villela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOUREIRO, Isabel (org.). **Herbert Marcuse**: a grande recusa hoje. Tradução de Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LYOTARD, Jean-François**. A condição pós-moderna.** 2 ed. Tradução de José Bragança de Miranda. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PETRINI, João Carlos. **Pós-modernidade e família:** um itinerário de compreensão. Bauru: EDUSC, 2003.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: UFSCAR, 2003.

RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

12 - Direitos humanos:
desafios para o século XXI

Maria Victoria Benevides

Introdução

Há pouco mais de cem anos, vivíamos, nesta terra dita de Santa Cruz, no regime da *Casa Grande e Senzala*. Nossos antepassados defendiam a escravidão como "natural", pois acreditavam – ou fingiam acreditar – em falsas teorias sobre a "inferioridade" dos negros. Tinham, ainda, o apoio espiritual dos que invocavam a diversidade na criação divina para justificarem as odiosas desigualdades entre seres humanos. Somos, portanto, herdeiros de um crime hediondo, causa principal da permanência, entre nós, de uma mentalidade que desconhece ou tende a dar um conteúdo pejorativo aos Direitos Humanos.

400 anos de escravidão é uma herança muito pesada. Os senhores fidalgos consideravam que o negro africano, e seus descendentes, não tinham direitos porque não os mereciam, e não os mereciam porque não eram pessoas, mas sim "propriedade", sobre a qual valia apenas "a lei" dos donos. Ou seja, prevalecia a noção de que "ser pessoa e ter direitos" – a começar pelo direito à vida – dependia de certas condições, como o lugar onde se nasceu, a cor da pele e as relações de poder vigentes.

Hoje essa noção ainda prevalece, no mundo, nos vários casos de discriminação, que vão do preconceito até a eliminação física, por motivos étnicos, geopolíticos, religiosos, sexuais, etc.

Vivemos, ainda no início do século XXI, a barbárie contemporânea da "faxina étnica" – quando se mata em nome da suposta pureza de um povo, que estaria sendo contaminada pelo sangue dos "diferentes" – e do fundamentalismo religioso, quando se mata em nome de uma crença.

Em nosso país, ainda convivemos com trabalho escravo e trabalho infantil, além de outros crimes decorrentes do racismo e do preconceito, como, por exemplo, contra os nordestinos. "Nasceram no lugar errado, que fiquem por lá!", é o que escutamos em São Paulo, inclusive de certas autoridades que já pensaram até em excluí-los do direito ao acesso a bens públicos, com o argumento falso e cruel de que "não têm direitos porque não pagam impostos" (!)

Mas já está se consolidando, mesmo entre nós, uma escala de valores que reconhece *a dignidade intrínseca de todo ser humano.* Isso significa que qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser reconhecido como portador de direitos – é este o significado do artigo VI da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, de 1948, o de "ser reconhecido como pessoa perante a lei". Essa palavra "lei" resume o conjunto de direitos e deveres da pessoa, justamente *por ser pessoa,* pela sua natureza eticamente responsável, em comparação com os demais seres vivos, independentemente de quaisquer outras condições. O artigo VI afirma, em outros termos, o que uma pensadora como Hannah Arendt – que, como judia, sentiu mais dolorosamente a tragédia do nazismo – definiu como "o direito a ter direitos".

O artigo VI deveria vir já no preâmbulo da Declaração, pois não indica nenhum direito específico, mas afirma a idéia revolucionária do reconhecimento do estatuto de "pessoa" a todos os seres humanos. É o que garante a todos, homens e mulheres, ricos e pobres, crentes e ateus, nacionais e estrangeiros, *em qualquer lugar* – o reconhecimento de sua dignidade.

É uma idéia revolucionária pois inova, de forma radical, a compreensão sobre a *universalidade dos direitos fundamentais.* Inova, ainda, ao definir que o ser humano é a fonte de todo o Direito, e este não deriva mais de um Deus, ou de uma transcendência, mas da própria natureza humana. É revolucionária no sentido de abolir as fronteiras nacionais para propor, para todos, o que foi consagrado na bandeira histórica da liberdade, da igualdade e da solidariedade. Se o artigo VI for levado efetivamente a sério, não haverá mais cidadão de primeira classe, cidadão de segunda ou de nenhuma classe, como os "desclassificados" de todo tipo. Como *pessoas*, todos serão iguais perante a lei.[1]

Direitos Humanos e democracia deveriam ser sinônimos

Direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica,

1 Esse intróito, Até "Perante a Lei", foi inicialmente publicado na coleção *Cadernos do SESC-Carmo*, São Paulo, sobre os 50 anos da comemoração da Declaração Internacional de Direitos Humanos, 1998.

caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano.

Os direitos humanos são *naturais e universais*; pois não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado - mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados. O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais, é um avanço civilizatório – no sentido humanista e progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos. No entanto, a existência legal, sem sombra de dúvida, facilita muito o trabalho de proteção e promoção dos DH.

Hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade. A defesa, a proteção e a promoção de tais direitos – civis, sociais, econômicos, culturais e ambientais – constituem a exigência concreta para que se possa identificar uma democracia, ou avaliar quão democrático será um sistema político, uma sociedade. Direitos humanos, como assim entendem os países democráticos, decorrem da adesão teórica e concreta aos princípios que iluminaram as revoluções do século 18: a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

Direitos Humanos são universais, naturais e, ao mesmo, tempo *históricos*, no sentido de que mudaram ao longo do tempo, num mesmo país, e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo. Podem, igualmente, ter o seu escopo ampliado, em virtude de novas descobertas, novas conquistas, novas correntes de pensamento. São relativamente recentes, por exemplo, aqueles que dizem respeito à defesa do meio ambiente e aos direitos sociais não vinculados ao mundo do trabalho. Hoje, com as descobertas científicas no campo da genética, podemos imaginar como o rol dos Direitos Humanos voltados para a dignidade da pessoa humana poderá se ampliar. Outro exemplo atual: ninguém poderá ser discriminado, maltratado, excluído por causa de sua orientação sexual. Do mesmo modo, não se pode admitir a pena de morte,

por um lado, nem a exploração do trabalho, por outro, pois ambos atentam contra o direito à vida e o direito à dignidade

Do ponto de vista histórico, há uma distinção já bem aceita dos Direitos Humanos, aqui reafirmada. A primeira dimensão é a das liberdades individuais, ou direitos civis, consagradas em várias declarações e constituições de diversos países. A segunda dimensão é a dos direitos sociais, do século XIX e meados do século XX. São aqueles ligados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência etc. São também aqueles de caráter social mais geral, como educação, saúde, habitação, lazer, acesso á cultura. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuados no século XX, pelas lutas dos socialistas e da social-democracia, que desembocaram em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social, hoje bombadeardos pelos defensores do "estado mínimo" e do deus-mercado.

É preciso salientar que, em sociedades que se querem efetivamente democráticas, os direitos civis não podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos de outrem. Por exemplo, o direito à segurança não pode ser usado para justificar abuso de poder da polícia (como a tortura, os tiroteios com mortes nunca bem explicadas, a extorsão das famílias) ou de particulares contra suspeitos de qualquer crime; o direito à propriedade não pode prevalecer sobre o direito à subsistência; o direito de autoridade dos pais sobre os filhos não justifica humilhações e maus tratos. Além disso, nas sociedades democráticas, a participação na vida pública é indispensável, pois faz parte da conquista histórica dos direitos humanos.

A terceira dimensão é aquela dos direitos coletivos da humanidade, desta e das gerações futuras: defesa ecológica, paz, desenvolvimento, autodeterminação dos povos, partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, de "solidariedade planetária". Assim sendo, testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), por exemplo, independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras. O direito a um meio ambiente não degradado já se incorporou à consciência internacional como um

direito "planetário". O mesmo ocorre com a dominação econômica dos países ricos, sob a hegemonia norte-americana. Essa dominação implacável identifica uma óbvia violação do direito mundial ao desenvolvimento. E legitima movimentos de "cidadania mundial", como os que vêm ocorrendo no mundo, de Seatle a Porto Alegre, de Gênova a Mumbai, de oposição às reuniões dos grandes órgãos da economia globalizada, que pretendem impor as suas regras de um novo e devastador imperialismo.

Os direitos já reconhecidos e proclamados oficialmente – em nossa Constituição e em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário – não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Isso significa que, além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são, também, *indivisíveis e irreversíveis*. São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta.

Um tópico crucial, neste debate, refere-se à questão da igualdade, tradicionalmente associada aos direitos sociais. É ainda mais do que isso. Se o valor da liberdade é razoavelmente bem percebido - e está, de certa forma, presente em nosso "inconsciente coletivo" - o mesmo não ocorre com o valor da igualdade. Como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos, igualdade não significa homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença.

A desigualdade pressupõe uma hierarquia em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; e, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal; por exemplo, homens e mulheres são biologicamente diferentes, assim como brancos e negros, sadios e portadores de deficiências, europeus e latino-americanos podem ser diferentes, cristãos, judeus e muçulmanos podem destacar suas diferenças, mas a desigualdade só se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros e a conseqüente discriminação que pode ir até a morte.

O direito à diferença, portanto, é um corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são destacadas para justificar práticas e atitudes de exclusão, discriminação e perseguição.

Concluindo, uma diferença pode ser (e, geralmente, o é) culturalmente enriquecedora, enquanto uma desigualdade pode ser um crime. No Brasil, é o que ocorre. E, cada vez mais, é o que tem ocorrido no mundo, marcado por guerras e perseguições motivadas por diferenças de identidade étnica e religiosa – o que julgávamos superado pela presunçosa "modernidade ocidental".

As liberdades individuais – locomoção, *habeas-corpus*, igualdade de voto, livre associação, segurança – foram o patamar sobre o qual se apoiou o movimento socialista do século 19 para reivindicar os grandes direitos econômicos e sociais.

Efetivamente, sem as liberdades civís e políticas, o movimento sindical teria tido enorme dificuldade para se desenvolver. Os burgueses queriam a liberdade de associação para eles, mas não para os trabalhadores – e sabiam que estavam exteriorizando uma contradição injusta, do ponto de vista ético e jurídico.

Explícita no preâmbulo de nossa Constituição Federal como "valor supremo", a igualdade significa não apenas a igualdade diante da lei, do uso da palavra e da participação política, mas também a igualdade de condições sócio-econômicas básicas, para garantir a vida com dignidade. (BRASIL, 1988). É importante salientar que essa *igualdade não configura um pressuposto, mas uma meta a ser alcançada*, não só por meios de leis, mas pela correta implementação de *políticas públicas*, de programas de ação do Estado.

Direitos Humanos, violência e o "horror econômico"

Quando discutimos direitos humanos, surge, invariavelmente, a questão da violência crescente e assustadora, como um marco que separaria a sociedade do bem e a sociedade do mal. Não é tão simples assim, sobretudo no Brasil. As concepções tradicionais enxergam a violência apenas em suas manifestações mais explícitas, decorrentes do abuso da força física, nos casos de práticas institucionais (atividade

policial) ou da criminalidade comum. É claro que, tanto no caso do abuso da força policial – em geral contra "o povão", seja pela prática de crimes ou por participação em manifestações públicas, no campo e na cidade – quanto no caso da violência privada, há que se recorrer à ação preventiva, repressora e punitiva adequada, dentro dos limites da lei.

O tema que engloba violência e direitos humanos merece tratamento específico, que foge aos limites deste texto. No entanto, urge salientar a premissa, tão pouco compreendida pelos que atacam os "defensores de direitos humanos", de que a segurança, individual ou coletiva, também integra o conjunto de direitos fundamentais, sendo, portanto, obrigação prioritária do Estado.

Aqui um recorte se impõe: é evidente que todos têm direito à segurança, pois este é um direito-meio para o direito primordial, base de todos os outros, que é o direito à vida. Mas não resta dúvida de que os cidadãos "de primeira classe" têm acesso rápido à justiça, recebem tratamento privilegiado da polícia, moram nos bairros bem iluminados e patrulhados, têm segurança privada, moradias com amplas defesas etc. Ora, mantendo-se as obrigações dos poderes públicos para com os "do andar de cima" (em momento algum, deve-se substituir o dever da segurança pública pelos meios privados), torna-se inquestionável a prioridade na garantia de segurança para os pobres. Estes são os mais atingidos em tudo, espremidos que estão entre a violência da polícia (são os eternos supeitos) e a violência da criminalidade comum. São eles as principais vítimas do narcotráfico, das balas perdidas, dos assaltos e estupros, da violência nas escolas.

Isso posto, o que me motiva a abordar, nesse texto, é o tipo de violência relativamente "invisível", mas que afronta um grande espectro de direitos humanos. Trata-se da violência como humilhação e exploração, a supressão da liberdade, o constrangimento. Em termos históricos, nosso paradigma trágico é o da escravidão, que torna seres humanos totalmente privados do uso de sua vontade, como mera propriedade de outrem. Porém, hoje a escravidão é de outro tipo, decorre do sistema capitalista em sua face mais predadora -o capitalismo financeiro de última geração- o verdadeiro capitalismo selvagem. Este reproduz uma violência menos explícita, mas não menos intensa, fazendo com que todos aqueles que só dispõem de sua força de trabalho, tornem-se instrumentos da acumulação

do capital. Pelo crescimento patológico do desemprego estrutural, são privados da capacidade de prover sua subsistência – o que significa um atentado direto a seus direitos fundamentais, a começar pelo direito à vida. Sofrem, igualmente, do constrangimento da vontade, pois querem, mas não podem trabalhar. E, mesmo quando não é o caso de desemprego explícito, o recurso à economia informal acaba por privar o trabalhador de seus direitos e garantias sociais – o que é, evidentemente, uma violência. Assim como é de uma violência extremada o histórico sistema de concentração de terras no Brasil – o que leva a toda sorte de violência explícita, de assassinatos de camponeses ao constrangimento de suas lideranças e apoiadores.

O lado mais chocante dessa situação é o descaso da sociedade e das autoridades competentes, sobretudo do Poder Judiciário, que não defende, como deveria, os direitos sociais e econômicos e é lento e negligente em relação às violências explícitas, como nos casos tristemente célebres do massacre dos sem-terra.

O abismo profundo e cruel entre ricos e pobres, entre intelectuais e iletrados - neste nosso país, campeão na concentração de renda – além de tenebroso em si, tem como conseqüência perversa o fato de que as classes populares continuam vistas como "classes perigosas", ameaçadoras pela feiúra da miséria, pelo grande número, pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o "medo atávico das massas famintas" (e daí, ao invés de direitos, pau neles). É por isso que, como alerta Chauí (1984), as classes dominantes criminalizam as classes populares associando-as ao banditismo e à violência ; porque esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos "desclassificados", que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios. Essa é uma das razões para a ênfase que se dá, nos meios de comunicação de massa, à violência associada à pobreza, à ignorância e à miséria. É' o medo dos de baixo se revoltarem, um dia, que motiva os de cima a manterem o estigma sobre direitos humanos. Estigmatizando os direitos humanos, pretendem, também, eliminar a idéia democrática da igualdade e da solidariedade, mantendo-se intactos os privilégios de uma "nova nobreza" criada pelo capitalismo.

Ora, um sistema econômico que provoca violência, não pode ser mantido; nenhum sistema social é da ordem da natureza, imutável, mas são criações humanas que podem ser transformadas. Trata-se, portanto, de construir um novo sistema, em contraponto ao existente, no qual se enfrente, radicalmente, a questão da propriedade dos meios de produção e o sistema de decisões de poder, ambos pertencentes, em última instância, aos detentores do capital. Trata-se, ainda, de pensar na transformação das empresas e na consolidação das propostas de economia solidária.

Deve ser lembrado que foi contra a ascensão do capitalismo, como modo de vida – isto é, como um novo tipo de civilização na qual tudo se compra e tudo se vende – que se afirmaram os direitos econômicos e sociais, assim como os direitos individuais foram reconhecidos e garantidos contra o "antigo regime" e o feudalismo. Portanto, a idéia central, a ser enfatizada, é a seguinte: sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar, principalmente nas sociedades ditas "periféricas".

As três dimensões históricas dos direitos humanos englobam e enfeixam os três ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, da solidariedade. A luta legítima pela igualdade social não pode ser justificativa para a eliminação da liberdade. E ambas – liberdade e igualdade – não subsistem nas sociedades contemporâneas sem a prática eficiente da solidariedade. Solidariedade no plano pessoal e grupal, mas, essencialmente, como uma condição política para a cidadania, a solidariedade que naturalmente deve derivar de um novo regime político, um novo sistema econômico – bases para a criação da democracia radical, isto é, das raízes.

Universalidade e relativismo cultural

A universalidade dos direitos humanos provoca a discussão sobre o relativismo cultural. A polêmica é muito mais intensa porque não apenas envolve questões teóricas (muito caras aos antropólogos, por exemplo) como - e sobretudo - envolve delicadas questões de ordem política. Estas, no plano mundial, tendem a opor conceitos de "civilizações" e a fomentar acusações de etnocentrismo, o qual decorreria da já denunciada "dominação cultural do Ocidente". Por outro lado, no plano interno

das nações, o reconhecimento do direito dos povos à *sua* cultura tende a exacerbar reações centralizadoras do Estado frente ao que considera, quase sempre negativamente, "minorias". O tema foi muito discutido na Conferência de Viena, tendo sido veementemente questionado pelos países asiáticos e africanos e os de religião islâmica.

O relativismo cultural representa uma faca de dois gumes: pode significar proteção às minorias como também a complacência com costumes que atentam contra a dignidade do ser humano (mutilações rituais ou castigos degradantes, por exemplo) ou, no outro extremo, a escalada de conflitos étnicos, atualmente trágica em certas regiões da África. Com outros contornos, a questão se coloca também em países do primeiro mundo; a França, por exemplo, não reconhece juridicamente minorias dentro do Estado, como o povo corso – existe um só povo, o francês, e até os movimentos de esquerda tendem a refutar teses sobre o multiculturalismo, bem como sobre qualquer política pública de "ação afirmativa", como as que existem nos Estados Unidos para negros, mulheres, hispânicos, deficientes.

Muitos estudiosos consideram que a oposição universalidade e direito à cultura encerra um dilema. Considero, no entanto, que a única saída é defender, em todas as situações, a hierarquia do respeito primordial aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, já universalmente reconhecidos. Além dessa prioridade, o direito à cultura deve estar, sempre, condicionado ao princípio da liberdade individual: cabe ao indivíduo adulto escolher livremente sua identificação cultural – ou não escolher, ou desistir da escolha, em qualquer época.

Deve ser lembrado, ademais, que a Conferência de Viena consagrou a unidade do gênero humano – o que lhe confere a dignidade – apesar do respeito e da tolerância à diversidade das nações e das regiões em seus aspectos históricos, culturais e religiosos. Consagrou, ainda, o que é especialmente importante neste quadro, o reconhecimento do direito ao desenvolvimento, porém, tendo o ser humano como o sujeito central do processo.

Quando afirmamos a universalidade dos direitos humanos, afirmamos também a possibilidade de intervenção e controle externo; trata-se, portanto, de questionar os limites da soberania nacional. Ora, direitos humanos ultrapassam fronteiras e sua proteção deve ser objeto

das entidades internacionais com plena legitimidade. Neste tópico, o caso brasileiro reveste-se, naturalmente, de especial relevância. É bem conhecida a reação irada das autoridades brasileiras – e, em caso semelhante, das do Cone Sul – às denúncias de violações de direitos humanos durante o regime militar. A partir da lenta e gradual abertura, temos sido constantemente denunciados – e investigados – sobre nossa "lista de horrores", desde o massacre de Carandirú ao dos ianomâmis, passando pelas crianças de rua e o trabalho escravo em minas e latifúndios, sem falar das devastações em florestas hídricas. A participação das ONGs brasileiras tem sido, ainda, objeto de críticas e hostilidades por parte de certos governos – no plano estadual – e de certas autoridades, no plano diplomático.

Finalmente, uma questão para reflexão e compromisso: nossa sociedade só perceberá – e, mesmo assim, gradualmente – a necessidade de se reconhecer, defender e promover os direitos humanos de todos, a partir de dois movimentos: 1. a organização do povo, pela base, para exigir, do Estado, a garantia real dos direitos fundamentais – segurança, educação, saúde, acesso à justiça e aos bens culturais, moradia, emprego e salário justo, seguridade social etc; 2. uma vigorosa campanha de esclarecimento, nos meios de comunicação, do significado dos direitos humanos, associados à justiça social e à democracia, e um compromisso com a educação em direitos humanos, nas escolas e em outros espaços públicos, desde já.

Direitos Humanos e Educação

A promoção dos direitos humanos requer – especialmente num país como o nosso – uma consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social. Na Universidade de São Paulo, foi criada a Cátedra UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, a qual vem apoiando, desde 1997, iniciativas como cursos para os alunos de licenciatura, de graduação e de pós-graduação, sob responsabilidade da Faculdade de Educação e da Faculdade de Direito.

Tais iniciativas prevêem possibilidades de integração com projetos oficiais, no âmbito municipal, estadual e federal. Como, por exemplo: o Programa Nacional de Direitos Humanos, de 1996; os "Parâmetros

Curriculares" do Ministério da Educação (1997) que propõem educação para a cidadania através do sistema de "temas transversais"; o Programa Estadual de Direitos Humanos, em São Paulo, com projetos de educação para a democracia também por "temas transversais", além de cursos de capacitação de professores na área de direitos humanos, em parceria com entidades não-governamentais. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20.12.96, consagrou vários artigos ao tema da educação para a cidadania, com destaque para o que define como "a difusão de valores fundamentais ao interesse social , aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática". (BRASIL, 1996).

Existem, ainda, várias iniciativas de grupos de defesa de direitos humanos, no sistema de ensino público e privado, nos movimentos sociais e nas ONGs, em geral, como a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – além de novos órgãos oficiais, a começar pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, que tem uma seção específica para a Educação.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos.

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo.

Que efeitos queremos com esse processo educativo? Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos

e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade.

Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Onde podemos educar em direitos humanos? Na educação formal, a formação em direitos humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade. Na educação informal, será feita através dos movimentos sociais e populares, das diversas organizações não-governamentais, dos sindicatos, dos partidos, das associações, das igrejas, dos meios artísticos, e, muito especialmente, através dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão.

A educação na escola, desde a primária até a universidade e, principalmente no sistema público do ensino, deve contar com o apoio dos órgãos oficiais, tanto ligados diretamente à educação como ligados à cultura, à justiça e defesa da cidadania. A escola pública é um *locus* privilegiado pois, por sua própria abertura, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática.

Quais seriam os pontos principais do conteúdo da educação em direitos humanos? Há um conteúdo óbvio, decorrente da própria definição de direitos humanos e do conhecimento sobre as dimensões históricas, sobre as possibilidades de reivindicação e de garantias etc. Este conteúdo

deve estar efetivamente vinculado a uma noção de direitos mas também de deveres, estes decorrentes das obrigações do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade. É importante, ainda, que sejam mostradas as razões e as conseqüências da obediência a normas e regras de convivência. Em seguida, este conteúdo deve conter a discussão – para a vivência – dos grandes valores da ética republicana e da ética democrática. Os valores da ética republicana incluem o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público acima dos interesses pessoais ou grupais, e a noção da responsabilidade, ou seja, de prestação de contas de nossos atos como cidadãos. Por sua vez, os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade.

Qualquer programa de direitos humanos na escola será impossível se não estiver associado a práticas democráticas. De nada adiantará esse esforço se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca. É nesse sentido que o programa aqui defendido serve, também, para questionar e enfrentar as contradições e os conflitos no cotidiano das nossas escolas.

O educador em direitos humanos na escola sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Aguirre (1990), enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social.

Um norte permanente

Finalmente, uma nota pessoal. Creio que o convite para participar desse livro decorre de meus estudos sobre direitos humanos e educação, assim como da "militância cívica", que se tornou uma exigência ética há quase três décadas, desde meu ingresso na Comissão Justiça e Paz de São Paulo, no tempo das trevas do regime militar. Considero, portanto,

que qualquer discussão sobre tema tão candente não poderia ser intelectualmente neutra – mas profundamente comprometida com uma certa visão da política e dos valores que queremos ver predominar na sociedade, com uma perspectiva de esperança e luta por mudanças efetivas na direção da democracia e da justiça social.

A solidariedade é, hoje, mais urgente do que nunca. Significa que todos somos responsáveis pelo bem comum. Considero, portanto, como extremamente perigoso (por mais que entenda suas causas) o descrédito de muitos jovens nas instituições políticas, pois isso ultrapassa a figura das pessoas, dos governantes e parlamentares, para atingir o próprio cerne da ação política, acaba se transformando num descrédito na ação política e na sua capacidade transformadora. Não é possível ser cidadão consciente com rejeição à atividade política. O resultado da apatia pode ser uma atitude na vida social que é o oposto de qualquer idéia de cidadania democrática, que é o das estratégias individuais, do "salve-se quem puder", excluindo qualquer possibilidade de ação coletiva, de solidariedade.

Igualmente, quando penso na juventude (já me disseram que não estou na 3ª idade, mas na "juventude acumulada", que bom!) quero afirmar, com todas as forças, que sem emoção, alegria, afetividade e senso de humor, não há possibilidade de crítica, de autocrítica e de transformação. Num país como o nosso, marcado por desigualdades e injustiças devastadoras, não podemos sucumbir ao ceticismo ou à melancolia dos conformistas. Há que se ter uma pedagogia da indignação – porém, livre de ressentimentos, que só causam amargura estéril; há que se ter, como mostrou Paulo Freire, uma pedagogia da construção, do assombro e da admiração diante de tudo o que afirma a vida, que seja um permanente convite para se compartilhar a alegria de viver.

E lembro, por minha vez, as sábias palavras do Padre Antonio Vieira, na Bahia, nos idos de 1640, no sermão da visitação de Nossa Senhora:

> Comecemos por esta última palavra (infans). Bem sabem, os que sabem a lingua latina, que esta palavra, infans, infante, quer dizer o que não fala [...] O pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade, foi o de tolher-se-lhe a fala: muitas vezes quis pedir o remédio de seus males, mas sempre se lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência. E, se alguma vez chegou algum

> gemido aos ouvidos de quem o devera remediar, chegaram também as vozes do poder, e venceram os clamores da razão. (VIEIRA, 1640).

Estou convencida de que só com a efetiva democratização do país, sempre no sentido de democracia como um processo, e de democracia como soberania popular, aliada ao respeito integral aos direitos humanos, será dada e ampliada a voz dos que não tem voz: e serão democratizadas tanto as vozes do poder quanto os clamores da razão.

Referências

AGUIRRE, Luiz Perez; MOSCA, Juan José. **Direitos Humanos**: pautas para uma educação libertadora. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

________. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). 20.12.1996.

CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS Organização das Nações Unidas (ONU). 1948.

VIEIRA, Padre Antonio. **Sermão da visitação de Nossa Senhora.** Bahia, 1640.

13 - **Direitos humanos do trabalhador:** para além do paradigma da declaração de 1998 da O.I.T.

Maria Áurea Baroni Cecato

Introdução

Ao longo da história, o trabalhador tem se revelado parte do mais numeroso grupo de pessoas vulneráveis ao desrespeito dos direitos humanos. Responsável pelo trabalho mais árduo da produção de bens que toda a Humanidade consome, é o menos contemplado com o direito de consumir. É, ainda, o maior alijado do acesso aos meios de produção, o que o sujeita às ordens dos que detêm esse acesso. Dependente do capital, oferece seu tempo e sua energia em troca de salários que ele não negocia, apenas acata.[1] Subordinado ao capital, aceita jornadas exaustivas; ordens indevidas; humilhações e condições de trabalho precárias e mesmo desumanas, nestas incluídas, por vezes, as do trabalho forçado, onde se coloca menos como sujeito e mais como objeto da relação. Submisso ao capital, enfrenta discriminações e ingerências em sua privacidade e intimidade, em suas ideologias e crenças.

Muitas vezes sem trabalho – o que não lhe retira a condição de trabalhador – enfrenta a carência de condições materiais necessárias à sua subsistência e à dos que dele dependem, além de se ressentir da exclusão dos grupos sociais nos quais se encontrava inserido.

O poderio econômico e tecnológico que, na segunda metade do século XX, assume proporções gigantescas, em dinâmica e rapidez nunca antes experimentadas, encarrega-se de potencializar a situação acima referida. É fato que o trabalhador volta a enfrentar o Estado liberal, ao mesmo tempo em que depara com o desemprego estrutural, a precariedade

1 Trata-se, no caso, de negociações entre empregado e empregador, no âmbito do contrato individual de trabalho. É fato que ocorrem negociações coletivas, nas quais o empregado é representado por seu sindicato. Estas dependem, entretanto, da existência da própria organização sindical e, evidentemente, de poder negocial desta. Em suma, não atingem a grande massa de trabalhadores, formada, também, por obreiros que não possuem qualquer registro de sua condição de empregado.

de trabalho e as inusitadas formas de produção, das quais ele apenas componente descartável.

Excluído também das discussões das quais procedem as decisões que definem seu destino, resta-lhe a luta nos movimentos sociais e sindicais. Estes se projetam como resposta ao crescimento da desigualdade e da exclusão sociais, mas também arrostam os males advindos da redução de postos de trabalho, o que resulta em igual redução de poder de negociação.

O conjunto de fatores acima descrito é responsável pela pobreza extrema em que vive grande parte da população do planeta – trabalhadores reais ou potenciais –, o que não é distinto no Brasil, país de grandes riquezas concentradas nas mãos de minorias.

Malgrado o quadro retro-mencionado, os avanços da proteção internacional ainda fazem crer que se vive a era dos direitos. As Organizações Internacionais propõem, aprovam e cuidam da aplicação de instrumentos que visam à universalização dos direitos e garantias mínimas necessárias à existência digna, preceituando desde as liberdades civis e políticas, passando pelos direitos sociais e culminando nos coletivos e de solidariedade.

Nesse contexto, a simploriedade do entendimento de que o progresso econômico deve ser o objetivo de toda sociedade, é superada pelo juízo de que o desenvolvimento não se faz sem a primazia da pessoa humana sobre a acumulação de bens, o que se apresenta como um dos esteios da definição dos direitos humanos e se projeta para a esfera do trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT, cuja atribuição é universalizar direitos e condições laborais mínimos, adota, em 1998, a Declaração sobre princípios e direitos fundamentais no trabalho.[2] Esse instrumento, pela especificação e procedência, se torna paradigma dos direitos a serem mundialmente aplicados nos Estados-Membros da

2 As expressões direitos humanos e direitos fundamentais são indistintamente utilizadas neste texto. Com efeito, entende-se que, na essência, significam o mesmo. Observe-se, porém, que são diversos os autores que estabelecem distinção entre elas. Em geral, estes consideram, como Sarlet (2001, p. 33), que os primeiros são atributos reconhecidos por documentos do direito internacional e os segundos são os que foram reconhecidos e positivados no direito constitucional de determinado Estado. Trata-se, portanto, de distinção formal, e não material.

Organização. Em outras palavras, sua prática está estendida, ao menos em tese, à maior parte do planeta. Entretanto, seu conteúdo se revela insuficiente para o alcance de sua pretensão. Incontestavelmente, outras considerações se fazem imprescindíveis às discussões que objetivam definir os direitos mencionados, tais como: a noção de trabalho decente; a posição do trabalhador no conceito de desenvolvimento e o nível da presença do Estado na promoção e no controle da aplicação dos direitos em questão.

Para melhor elucidação da proposta deste texto, releva ter em conta, em caráter prefacial, a convergência entre os direitos humanos e os laborais, a qual é verificada na gênese e evolução das duas categorias, com alteração de algumas perspectivas no contexto do açodamento da globalização econômica. Por outro lado, mas sempre com o mesmo objetivo preliminar, consideram-se as adversidades em que esbarra a concretização dos direitos humanos no trabalho.

Direitos humanos e direito do trabalho: gênese e caminhos convergentes

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Declaração Francesa) de 1789, ícone do surgimento da primeira geração[3] de direitos (os civis e políticos) é, ao mesmo tempo, a demarcação da conquista da liberdade do trabalhador. Este passa a ser livre das amarras das corporações de ofício e das imposições da servidão, pela adoção da premissa de que a faculdade de trabalhar é um dos primeiros direitos do homem. Com a aprovação da referida Declaração, de repercussão mundial, o trabalhador deixa de ser objeto para ser sujeito de direitos (e obrigações). O contrato é a figura jurídica que garante a manifestação de sua própria vontade e representa, ao mesmo tempo, a liberdade e o respeito que lhe é devido a partir de então, enquanto cidadão. Ele passa a ter, ao menos em tese, a opção de trabalhar ou não, além da escolha do seu tomador de serviços.

3 A divisão dos direitos humanos em gerações ou dimensões recebe críticas da doutrina que, plausivelmente, a considera incompatível com a indivisibilidade dos mencionados direitos, referida na Declaração Universal dos Direitos do Homem – DUDH (ONU, 1948). Dentre os diversos autores que se expressam nesse sentido, cita-se Trindade (2002, p. 191). Entretanto, vale considerá-la como indicadora das fases da história em que os direitos humanos são reconhecidos.

Nada havendo a reclamar no plano político, resta a desigualdade econômico-social, cujo enfrentamento demanda a organização coletiva. Entretanto, o choque ideológico que se faz entre a preconização da liberdade e a longa experiência das corporações de ofício, impede a admissão da liberdade de associação para fins trabalhistas e profissionais, negando, dessa feita, parte da liberdade de que a classe trabalhadora necessita: a da coalizão para a identificação de problemas comuns e a projeção de lutas coletivas. A autonomia da vontade é, assim, restringida ao âmbito das negociações patrão – empregado, portanto, limitada pela extrema discrepância de condições de negociação, especialmente por se inserir no contexto da diminuição do Estado (liberal).

Os pilares do direito coletivo (e particularmente da liberdade de reunião e associação) são construídos a partir das lutas dos movimentos sociais e da persistência dos trabalhadores, então motivados pelo enfrentamento das deploráveis condições de trabalho nas fábricas da Revolução Industrial.

Os direitos econômicos, sociais e culturais (segunda geração de direitos) resultam do cotejo entre as ideologias liberal e socialista e refletem as conquistas do trabalhador, então coletivamente organizado. Aí se encontra a efetiva adoção de direitos laborais, assentada, entretanto, nos direitos civis e políticos, que garantem a autonomia do trabalhador, primeiro individual e, em seguida, coletivamente, permitindo a atuação nos movimentos sociais e, mais especificamente, sindicais. Por outro lado, fica claro que, a partir de então, os grandes contingentes humanos não serão mais pacíficos.

Efetivamente, entre o final do século XIX e início do XX, verifica-se que a liberdade não garante a igualdade; que as teorias liberais falharam ao prescrever a resolução das desigualdades sociais pelo mercado e que se impõe o fim do *laissez-faire*, em face da atuação dos movimentos sociais e das esquerdas emergentes. Assim, marca esta fase o entendimento de que o Estado é responsável direto ou indireto por garantias mínimas de bem-estar social. Não mais será admitida (e, em princípio, jamais) a ausência da intervenção estatal, reguladora das distorções da relação capital-trabalho no que tange à miséria, ao desemprego, às jornadas exaustivas, aos salários ínfimos e às precárias condições de higiene e segurança.

Nesse contexto, releva registrar a criação da OIT, resultado das reivindicações do movimento sindical internacional, já bem estabelecido e atuante ao final do século XIX, e origem da preocupação dos Estados que assinam o Tratado de Versailles, ao final da Primeira Guerra. Atender às reivindicações do movimento significa garantir a paz mundial e a estabilidade dos governos e sistemas capitalistas, o que se infere do preâmbulo da Constituição da Organização.[4]

Os preceitos da OIT – sua Constituição e suas Convenções – tornam-se o modelo da regulação das relações de trabalho e do estabelecimento dos direitos sociais, fixando-se na base da construção do Estado de Bem-Estar Social. É, efetivamente, a partir da criação dessa Organização, que os Estados adotam, mais sistematicamente, normas e medidas de proteção ao trabalhador, tanto no nível constitucional (a partir de então, de caráter social) quanto no infraconstitucional. Os direitos ao trabalho; a salário justo e eqüitativo; ao descanso (intra e inter-jornada; semanal e anual); à liberdade sindical; à negociação coletiva e à greve, além dos relativos à seguridade social, são contemplados nos ordenamentos nacionais. Em princípio, encontra-se completo o quadro dos direitos laborais como mínimo indispensável à salvaguarda da dignidade do trabalhador, conquanto não garantidamente respeitados.

É ingênuo ignorar que a promoção da dignidade do trabalhador, resultante da adoção dos direitos retro-mencionados, está em boa parte assentada sobre a preocupação com o equilíbrio e estabilidade do capitalismo. O papel da OIT e das legislações internas que lhe seguem, asseguraram, contudo, maior dignidade àquele que trabalha para – e sob as ordens de – outrem.

O advento da Declaração Universal dos Direitos do Homem – DUDH (1948), considerado o marco jurídico contemporâneo dos direitos humanos, sustenta o reconhecimento mundial de importantes direitos

4 "[...] Considerando que existem condições de trabalho que implicam, para um grande número de pessoas, a injustiça, a miséria e as privações, o que provoca descontentamento que coloca em risco a paz e a harmonia universais [...]". (tradução da autora). No original: " [...] Attendu qu'il existe des conditions de travail impliquant pour un grand nombre de personnes l'injustice, la misère et les privations ce qui engendre un tel mécontentement que la paix et l'harmonie universelles sont mises en danger [...]".

do trabalhador.[5] Conquanto precedido de Convenções da OIT sobre as mesmas matérias, tal documento, assim como os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), tem o mérito de fixar, no âmbito das Nações Unidas, fórum internacional de discussões muito mais amplas, a preocupação com os trabalhadores, enquanto grupo vulnerável no que se refere ao desrespeito dos direitos humanos.

Os direitos de terceira geração – coletivos e de solidariedade – também contemplam o trabalhador, tanto porque consideram a indispensabilidade de meio ambiente saudável de trabalho, como porque ampliam os direitos coletivos, mas, sobretudo, porque definem que a pessoa humana é o sujeito central do desenvolvimento. Com efeito, do texto da Declaração de 1986, da ONU, infere-se que a inclusão sócio-laboral é componente essencial do desenvolvimento.

Mudança de paradigma: desconstrução dos direitos laborais.

Construído na primeira metade do século XX, o primado do trabalho vem sendo, nas últimas décadas, atingido, em sua estrutura e em seus princípios, por fatores que se condensam no contexto da intensa, rápida e ávida evolução do capitalismo. A intensificação da globalização econômica, permitida por novas técnicas de comunicação e produção, assim como a reorganização racional das empresas, na busca por melhor inserção no mercado, fazem crescer as pressões pela flexibilização das normas laborais e das condições de trabalho. Esta se faz segundo a ótica da ideologia (neo) liberal[6] de acomodação dos direitos trabalhistas aos interesses do empresário – empregador.

A atual dinâmica do capitalismo aprofunda o fosso das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo em que a economia é objeto de crescimento para o qual não se encontra analogia pretérita, as riquezas se concentram nas mãos de minorias; formam-se grandes conglomerados de empresas

5 O direito ao trabalho; a proibição do trabalho forçado; a liberdade sindical e de greve; a igualdade de oportunidade e de trato e a idade mínima para o trabalho, encontram-se entre os mais relevantes.

6 A respeito, Singer (2003, p. 254) observa: "O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais [...]."

e o trabalho se torna escasso e precário, o que fragiliza as organizações sindicais. É apropriada a esse quadro a evocação da assertiva de Trindade (2006; p 109):

> Os grandes pensadores contemporâneos que se dispuseram a extrair das lições que levaremos deste século coincidem em um ponto capital [...] : nunca, como no século XX, se certificou tanto progresso na ciência e tecnologia, acompanhado tragicamente de tanta destruição e crueldade; nunca, como em nossos tempos, se verificou tanto aumento de prosperidade acompanhado, de modo igualmente trágico, de tanto aumento – estatisticamente comprovado – das disparidades econômico-sociais e da pobreza extrema! O crepúsculo deste século desvenda um panorama de progresso científico e tecnológico sem precedentes, acompanhado de padecimentos humanos indescritíveis.

As conseqüências advindas (e que ainda virão, certamente) do modelo de regulação das relações de trabalho que vem sendo implantado em todo o mundo (mais flexível, menos heterônomo, mais negociado pelos diretamente interessados), exigem debate que tenha como premissa a definição dos direitos humanos e fundamentais do trabalhador. Estes devem ser preservados de toda e qualquer medida nacional ou internacional que vise situar as condições laborais aquém de patamares mínimos de honradez e decência

Fatores adversos à concretização dos direitos humanos do trabalhador

A dignidade da pessoa humana é o ponto comum das teorias que visam à apreensão dos direitos humanos. Ainda que de definição complexa, é nela que se encontra a unanimidade dos debates acerca do tema. Com tal parâmetro, infere-se, por óbvio, que a acepção dos direitos humanos do trabalhador está voltada para os direitos mínimos que promovem e asseguram a sua dignidade.[7]

7 Os documentos internacionais e a doutrina são unívocos em considerar a dignidade da pessoa humana como referência para a definição dos direitos humanos. A título exemplificativo, cita-se a Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993), a qual

Dentre os fatores que dificultam a concretização dessa dignidade, dois merecem destaque: a condição subordinada do trabalhador empregado e o desemprego, atualmente estrutural. Com efeito, a vulnerabilidade do trabalhador está, em grande parte, atrelada a essas duas razões.

No que respeita ao primeiro, vale observar que a relação de trabalho subordinado concorre para os atentados aos direitos humanos. Não se fala, aqui, apenas da subordinação que atribui juridicidade à relação de emprego, nos moldes do artigo 3º da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, mas igualmente daquela que aparece, de fato, em outras prestações de serviços, incluindo boa parte das informais. O poder de mando do capital sobre o trabalho coloca este último em posição de submissão. Sobre ele, observa, pertinentemente, Delgado (2006, p. 1.161):

> [...] o direito do trabalho consumou-se como um dos mais eficazes instrumentos de gestão e moderação de uma das mais importantes relações de poder existentes na sociedade contemporânea, a relação de emprego.

A subordinação do empregado às ordens do empregador é admitida pelo direito. Este justifica o poder de mando do primeiro na razão de seu intento natural de levar a empresa a bom termo: beneficiário dos lucros, mas também responsável pelos prejuízos que fortuitamente possam advir do empreendimento que, no sistema capitalista, lhe pertence, é natural que determine o *modus faciendi* das atividades do trabalhador.

Na realidade, entretanto, a subordinação vai além. E isso ocorre, tanto porque é freqüente que o empregador se permita abusar do seu poder diretivo, como porque o mercado de trabalho se encarrega da exacerbação desse poder.

No primeiro aspecto – abuso do poder diretivo –, observam-se práticas que humilham o trabalhador, como o assédio moral e a invasão de privacidade, dentre outros. A dinâmica do capitalismo, no contexto atual de intensa globalização econômica, acentua tais práticas, visto que as empresas buscam um perfil competitivo que impõe a conquista de metas de produção e a redução do custo da mão-de-obra. Dessa feita, nas

---

grafa, no § 2 de seu Preâmbulo: "[...] Reconhecendo e afirmando que todos os direitos do homem decorrem da dignidade e do valor inerentes à pessoa humana [...]" (tradução da autora). No original: "[...] Reconnaissant et affirmant que tous les droits de l'homme découlent de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine [...] ".

constantes exigências de desempenho e de prazos que garantam o processo de enriquecimento e o sucesso do negócio explorado, é freqüente e comum que a pessoa humana do trabalhador seja sumariamente ignorada.

Com relação ao segundo, a prevalência da procura sobre a oferta de empregos coloca o trabalhador "de joelhos" em sua relação com o empregador, fazendo-o acatar mesmo ingerências e ordens que ultrapassam a medida do razoável e que, ordinariamente, atentam contra sua dignidade.

O trabalho é um dos direitos essenciais. Sua supressão significa também privação de dignidade. Em primeiro lugar, porque o salário dele resultante é o instrumento de acesso às condições materiais indispensáveis a uma vida digna. Em segundo, porque a sua ausência gera sentimento de diminuição moral e repercute na inserção social do trabalhador, visto que se tem disseminada a cultura do trabalho como valor ético e social.

O agravamento do quadro se dá no processo de reorganização da empresa, com a implantação de novas técnicas de produção. Ora, a utilização de instrumentos poupadores da energia humana sempre foi, em tese, um bem para a humanidade: ainda em tese, libera o homem de maiores esforços, além de tornar mais rápidos e confiáveis os resultados do processo produtivo. Entretanto, é patente que também reduz postos de trabalho. Na atual conjuntura, a prática dos empreendedores tem sido o descarte da mão-de-obra e a imposição de jornadas exaustivas e carga de trabalho excessiva aos empregados que remanescem. Afligidos pela necessidade de produzir mais e melhor e ameaçados pelo desemprego, os trabalhadores se colocam na condição de submissos e dependentes.

É de rara pertinência o epíteto "morte social", utilizado por Supiot (1996; p. 26) na análise geral da desconstrução do direito laboral. Ele se amolda, perfeitamente, às específicas conseqüências da má distribuição do trabalho:

> O desmoronamento ou a deterioração do estatuto conferido ao trabalho provoca para alguns a falta de trabalho e a inutilidade no mundo; e para os outros o excesso de trabalho e a indisponibilidade para o mundo; duas formas diferentes de morte social [...].[8]

8 Tradução da autora. No original: " L'effondrement ou le délabrement du statut conféré au travail entraîne pour les uns le manque de travail et l'inutilité au monde; et pour les

Corrobora, para o acirramento do quadro, a ausência de políticas públicas que permitam a partilha do tempo de descanso e lazer (que deveriam resultar da automatização), assim como uma melhor divisão do trabalho que resta. Em outras palavras, torna-se imprescindível a intervenção do Estado no mercado de trabalho, contemplando os trabalhadores, simultaneamente, com os direitos ao trabalho e ao repouso. Tal iniciativa estaria conforme a Declaração de 1986, da ONU, sobre o direito ao desenvolvimento, segundo a qual os Estados têm o dever de formular políticas de desenvolvimento apropriadas, que visem ao bem-estar do conjunto da população e de todos os indivíduos.

Evidentemente, o desemprego não tem como única origem o ritmo acelerado do progresso técnico e a implantação deste na produção. Os desajustes e instabilidades macroeconômicos e as mutações na estrutura da economia mundial também suprimem empregos. Por outro lado, a deficiente formação profissional é outro fator de peso, particularmente no Brasil e nos demais países em que a educação é compreendida muito mais como despesa que como investimento. Porém, a automatização mal gerida pelo Estado é, sem sombra de dúvidas, fator mundial de desemprego, visto que países que contam com uma população quase que completamente formada para assumir postos de trabalho, também arrostam o problema.[9]

O trabalho, em particular o assalariado, subordinado às ordens de outrem, continua a ser a condição de relação entre o indivíduo e a sociedade, independentemente das transformações pelas quais passam sua concepção e sua regulação no contexto atual. Nenhuma concepção de direitos humanos pode admitir, portanto, que ele seja fonte de exploração, de sofrimento e de exclusão.

Teor da Declaração da OIT sobre princípios e direitos fundamentais no trabalho

A Declaração sobre princípios e direitos fundamentais no trabalho, adotada pela OIT, em 1998, e reconhecida, no nível mundial,

autres l'excès de travail et l'indisponibilité au monde; deux formes différentes de mort sociale [...] ".

9 Registre-se que são parte da mesma crise: a precariedade dos empregos que restam; o subemprego; a informalidade laboral e a terceirização ou sub-contratação.

como paradigma dos direitos humanos do trabalhador, tem o conteúdo de oito Convenções adotadas ao longo da existência da Organização. O texto estabelece quatro temas como rol mínimo dos direitos fundamentais laborais: a eliminação do trabalho forçado (Convenções n. 29 e 105)[10]; a erradicação do trabalho infantil (Convenções n. 138 e 182)[11]; a não discriminação no trabalho e no emprego (Convenções n. 100 e 111)[12] e a liberdade sindical (Convenções n. 87 e 98).[13].

A OIT entende que, independentemente de ratificação das Convenções essenciais, os Estados-Membros ficam adstritos à aplicação, em seus territórios, dos preceitos estabelecidos por aquelas Convenções. O texto da Declaração é expresso quanto ao caráter cogente dos preceitos. Segundo ele, a obrigatoriedade resulta do enunciado dos princípios e direitos, matéria das Convenções, na Constituição da Organização, com a qual concordam os Estados nos atos de sua filiação.[14]

---

10 Determinam que todo país-membro tem o dever de eliminar o trabalho resultante de coerção; de punição por greve ou por opiniões políticas e ideológicas; como medida discriminatória racial, social, nacional ou religiosa ou com o fim de educação política.

11 Definem a idade mínima para o trabalho e estabelecem a extinção das piores formas de trabalho de crianças e adolescentes até dezoito anos.

12 Consideram a discriminação no trabalho e no emprego como toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, gênero, cor, religião, opinião política, nacionalidade e origem social.

13 Estabelecem como direitos dos trabalhadores e empregadores: a criação das organizações que lhes pareçam convenientes para defesa de seus direitos, sem autorização prévia; a decisão sobre a afiliação a tais organizações; a constituição de Federações e Confederações e a afiliação a Organizações Internacionais; a livre administração dos sindicatos, a decisão sobre o estabelecimento de suas ações e programas, sem interferência ou intervenção das autoridades públicas, além da negociação coletiva como fonte de suas condições de trabalho.

14 A Declaração de 1998 da OIT estabelece, em seu artigo 2: "A Conferência Internacional do Trabalho [...] Declara que os Membros, mesmo não tendo ratificado as convenções em questão, estão obrigados, pelo simples fato de seu pertencimento à Organização, a respeitar, promover e realizar, de boa fé e conforme a Constituição, os princípios concernentes aos direitos fundamentais que são objeto das referidas convenções [...]" (tradução da autora). No original: "La Conférence internationale du Travail [...] Déclare que l'ensemble des Membres, même lorsqu'ils n'ont pas ratifié les conventions en question, ont l'obligation, du seul fait de leur appartenance à l'Organisation, de respecter, promouvoir et réaliser, de bonne foi et conformément à la Constitution, les principes concernant les droits fondamentaux qui sont l'objet des dites conventions [...]".

O Brasil ratificou todas as convenções referidas, à exceção da n. 87. Isso é manifesto e aparece em todas as queixas e denúncias efetivadas por organizações sindicais nacionais e internacionais, contra o Estado brasileiro, publicadas nos Boletins da OIT. No entanto, raramente a doutrina pátria faz referência ao fato de que a obrigação de aplicação da Convenção 87 persiste, visto que independe da ratificação. O cumprimento da obrigação esbarra no sistema de organização sindical, cuja liberdade de constituição, de filiação e de ação é limitada pela própria Constituição Federal.[15]

Ainda reportando-se especificamente ao Brasil, é impreterível assinalar que, enquanto atentado aos direitos humanos na seara da organização trabalhista coletiva, muitíssimo mais grave que a ausência de liberdade sindical, acima aludida, é a notória intimidação praticada por empregadores contra dirigentes e líderes sindicais, o que ocorre, notadamente, na zona rural. Nesse sentido, a OIT recebeu, desde a criação do Comitê de Liberdade Sindical – CLS em 1951, inúmeras queixas e reclamações contra o governo brasileiro. Dentre estas, diversas se reportam a assassinatos "encomendados" por patrões. Veja-se, a propósito – e apenas a título exemplificativo, haja vista as inúmeras ocorrências da repugnante prática –, a queixa interposta, em 2002, pela Confederação Internacional dos Sindicatos Livres (CISL), que tem como alegação o assassinato do Presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Citricultura de Sergipe.[16] Entende-se obrigatório, ainda, o registro de que o Judiciário brasileiro, malgrado todo o suporte das previsões constitucionais e penais internas, além de todas as investidas e recomendações da OIT, tem sido, lamentavelmente, leniente com relação à imposição das medidas punitivas cabíveis nesses procedimentos. A habitual impunidade dos criminosos, em geral decorrente de processos que se arrastam por anos a fio, sem sentença final, contribui, como é natural e ordinário, para a continuidade do atentado

15 A liberdade de associação profissional ou sindical é prevista no artigo 8º, *caput*, da CF, mas é comprometida, em sua essência, pelas limitações impostas pelos incisos do mesmo artigo.

16 Interposição: Confederação Internacional dos Sindicatos Livres – CISL. Alegação: Assassinato do dirigente sindical Carlos Alberto Santos Oliveira, chamado "Gato", Presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Citricultura de Sergipe cf. OIT – Bureau International du Travail – Conseil d'Administration. Relatório 327, 2002, Cas Nº 2156, p. 44-46. Queixas contra o governo brasileiro - e outros – são publicadas nos Relatórios da OIT e podem ser verificadas no sítio da Organização.

ao maior de todos os direitos humanos. Evidentemente, também termina por autorizar e banalizar as freqüentes intimidações que se apóiam em agressões físicas e morais. Estas, no cotejo com os impunes atentados contra a vida, passam a ser entendidas como amenas e corriqueiras.

É imperioso observar que as disposições da referida Declaração de 1998 da OIT, não inovam minimamente, estabelecendo-se sobre matérias objeto de Tratados anteriores[17] e já consolidadas como absolutamente indissociáveis de um Estado democrático de direito. Conquanto sem desconhecer a incontestável relevância de tais disposições, como valores comuns que dão suporte aos pleitos relativos ao respeito dos direitos humanos laborais, parece nítido que o referido conteúdo se encontra aquém do mínimo indispensável à promoção da dignidade do trabalhador.

Para além do conteúdo da Declaração de 1998 da OIT

Significativo sustentáculo dos direitos trabalhistas fundamentais surge com a adoção da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (ONU, 1986). A partir desta, com efeito, a pessoa humana passa a ser acolhida como sujeito central do desenvolvimento. A nova apreensão deste pressupõe que cada indivíduo participe do processo econômico, social, cultural e político, tanto como artífice, quanto como beneficiário dos resultados. Com efeito, o referido documento internacional prescreve, em seu Artigo 2º: "O ser humano é o sujeito central do desenvolvimento e deve, portanto, ser o participante ativo e o beneficiário do direito ao desenvolvimento". O mesmo preceito é reiterado nos dezesseis parágrafos do Preâmbulo da Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993).

Nessa ótica de imperiosa inclusão social, os direitos laborais devem ter primazia sobre o crescimento econômico e a acumulação de bens. Torna-se patente que não há mais que se falar em desenvolvimento, sem ter em conta as condições de vida e trabalho daqueles a quem cabe o ônus maior da tarefa de produzir. Assim, o trabalhador deve ser parte, tanto das discussões sobre a produção e o comércio, como de políticas públicas que visem à sua inclusão nesse processo: deve poder compor as instâncias de

17 À exceção da Convenção 182, uma das duas que dispõem sobre o trabalho infantil, aprovada posteriormente.

decisão, como deve ser inserido no processo produtivo e de consumo. Não há, na atualidade, como justificar moralmente a exclusão sócio-laboral em nome do progresso econômico.

Maiores exigências que as consignadas na Declaração de 1998 também estão presentes no conceito de trabalho decente, surgido a partir de 1997, com o Relatório do Diretor Geral da OIT (OIT, BIT, 1998-1999) sobre a 87ª Conferência Internacional do Trabalho.[18] Neste, Juan Somavia assere: "O objetivo fundamental da OIT, hoje, é que cada mulher e cada homem possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, eqüidade, segurança e dignidade." Não é complexo concluir que o conceito contido na assertiva não prescinde de direitos como remuneração justa; saúde e descanso; seguridade social e, acima de tudo, o próprio trabalho, pressuposto de todos os demais.

Do enunciado acima grafado, infere-se que a cúpula da Organização pretendia, de fato, ir além do preceituado na Declaração de 1998, mas careceu do apoio necessário para fazê-lo.[19] Com efeito, a apreciação de direitos que vão além do conteúdo do citado documento, cria impasses nas negociações internacionais. Em outras palavras, os direitos sociais, em geral (a exemplo de remuneração justa e de maior tempo de descanso) implicam majoração do custo da mão-de-obra[20], o que leva ao permanente ponto de discórdia entre capital e trabalho.

---

18 A partir do Relatório do Diretor Geral (OIT, BIT, 1999) a OIT se dedica, mais intensamente, à definição do que deve, em nível mundial, ser compreendido por direitos laborais humanos e fundamentais. Informações mais precisas sobre as investigações empreendidas e sobre as atividades propostas e desenvolvidas pela Organização, para além do cumprimento dos preceitos da Declaração de 1998, podem ser encontradas no texto integral do Relatório referido (vide referência) e nos meios de divulgação eletrônica (site oficial da OIT).

19 As tentativas de entendimentos com a Organização Mundial do Comércio – OMC, para o estabelecimento conjunto de uma cláusula social (sistema de proteção, à semelhança dos já adotados na União Européia e nos Estados Unidos), que viabilizasse a efetivação dos direitos fundamentais no trabalho, não foram bem sucedidas.

20 O argumento é, sobretudo, do patronato e compatível com a lógica (neste ponto, obsoleta) do capital. Na verdade, a adoção de direitos sociais parece, não necessariamente, resultar em majoração do custo da mão-de-obra. Em todo caso, tal majoração, enquanto resultado, não pode ser avaliada linearmente. Com efeito, alguns dos direitos aludidos revertem em benefício também da empresa, só que não a curtíssimo prazo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalhador que conta com remuneração, alimentação, condições de saúde e repouso corretos, deve estar em condições de melhor cumprir as tarefas para

As discussões entabuladas, a partir do mencionado pronunciamento do Diretor Geral da OIT, externam a opinião de diversos estudiosos, firmadas no sentido da imprescindibilidade da promoção de direitos que incluem, mas também superam os preceitos da Declaração de 1998.[21] Estes devem, necessariamente, alcançar a equidade e a justiça social.

Vem, a propósito, o que Delgado (2006, p. 1.288) concebe como *parcelas indisponíveis* de direitos laborais. Plausivelmente, o autor argumenta que estas constituem

> [...] patamar civilizatório mínimo que a sociedade democrática não concebe ver reduzido em qualquer segmento econômico-profissional, sob pena de se afrontarem a própria dignidade da pessoa humana e a valorização mínima deferível ao trabalho.

Delgado (2006) faz referência, no caso em tela, aos artigos 1°, III e 170, *caput*, da Constituição da República Federativa do Brasil, ou seja, à dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado democrático de direito e à valorização do trabalho humano com o fim de assegurar existência digna a todos. Ainda segundo o autor (2006, p. 1.288), que aqui se volta para a exegese do ordenamento brasileiro,

> [...] esse patamar civilizatório mínimo está dado, essencialmente, por três grupos convergentes de normas heterônomas: as normas constitucionais em geral [...]; as normas de tratados e convenções internacionais vigorantes no plano interno brasileiro [...] e as normas legais infraconstitucionais que asseguram patamares de cidadania ao indivíduo que labora [...]. (DELGADO, 2006, p. 1.288)

---

as quais foi admitido na empresa e, portanto, de apresentar melhores resultados que contribuirão para o crescimento econômico do empreendimento.

21 Na interpretação de Ghai (2003, p. 121), o "trabalho decente" repousa sobre quatro pilares: o emprego, a proteção social, os direitos dos trabalhadores e o diálogo social. Fazem parte desse conceito, na reflexão do aludido autor, o direito ao trabalho (base para os demais direitos laborais), a segurança e a saúde do trabalhador, assim como remuneração apropriada e seguridade social. Por último, o diálogo social, que deve garantir a abertura de negociações em todos os níveis e com todos os atores sociais. Essa é, também, de certa forma, a visão de Fields (2003, p.261 e ss.) e de Amhed (2003, p. 287 e ss.), dentre outros que vêm se debruçando sobre a questão.

A Constituição Federal brasileira, a partir de seu preâmbulo e dos preceitos dos artigos 1º, 3º e 4º, indica sua efetiva adesão aos documentos internacionais de proteção aos direitos humanos.[22] No que respeita aos específicos direitos dos trabalhadores, inseridos no Título II (Dos Direitos Sociais), Capítulo II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), há que se reconhecer que a Constituição brasileira é, sem sombra de dúvidas, uma das mais detalhadas do mundo. Tal característica não garante, entretanto, a sua efetiva aplicação. Isso porque, por um lado, não é a inserção de um extenso rol, no nível de direitos constitucionais, que deve ser levada em conta e, sim, a natureza do que está preceituado. Nesse sentido, vale registrar que alguns direitos ali previstos não têm caráter essencial e, sim, complementar.[23] Por outro, direitos fundamentais, como a proteção em face da automação (art. 7º, I) e a garantia contra a dispensa arbitrária e sem justa causa (art. 7º, XXVI), carecem de regulamentação, o que denota a tibieza do Estado e a supremacia do poder econômico e empresarial. Por outro, ainda, os poderes públicos não têm conseguido ser suficientemente vigilantes no que respeita à real e resoluta aplicação dos demais preceitos. (BRASIL, 1988).

Vale enfatizar que a autoridade moral da OIT, enquanto guardiã universal dos interesses do trabalhador, é mundialmente reconhecida. Entretanto, o poder de sanção da Organização é nitidamente frágil, condição que limita sua capacidade de assegurar a aplicação do conteúdo da Declaração nos ordenamentos internos dos Estados-Membros, assim como reduz a possibilidade de negociar outros que, efetivamente, promovam a dignidade do trabalhador. Com efeito, a sanção reduzida ao constrangimento de ordem moral não se sobrepõe ao interesse dos grandes aglomerados econômicos que exercem hegemonia sobre os Estados.[24] É, nesse sentido, significativa a visão de Bobbio (2004, p. 80) sobre a efetivação das Declarações internacionais:

---

22 A partir da Emenda 45, os Tratados e Convenções internacionais relativos a direitos humanos terão categoria de Emenda Constitucional (§ 3 º do artigo 5º).

23 Exemplificativamente, pode-se dizer que o aviso-prévio não é um direito fundamental por natureza. Seu benefício para o trabalhador é o de direito complementar e não essencial à dignidade deste.

24 A possibilidade de ver publicadas as queixas e reclamações, contra eles interpostas, gera para os países certo constrangimento, sobretudo em um momento da história em que os direitos humanos são mundialmente reconhecidos, conquanto ainda muito lesados.

> [...] sabemos todos, igualmente, que a proteção internacional é mais difícil que a proteção no interior de um Estado [...] Poder-se-iam multiplicar os exemplos de contraste entre as declarações solenes e sua consecução, entre a grandiosidade das promessas e a miséria das realizações.

O problema apontado por Bobbio amplia a responsabilidade dos Estados, tanto no plano internacional, quanto no interno. O Estado brasileiro deve, portanto, contribuir para construção de novas formas de negociação que assegurem a dignidade do trabalhador, no nível internacional. A imperiosidade dessa construção se prende ao fato de que os direitos humanos, no seu conjunto, constituem questão universal, razão pela qual não devem se limitar à esfera isolada de cada Estado. A mencionada contribuição deve contemplar a inclusão de novos preceitos ao rol dos adotados pela Declaração de 1998 da OIT, além da admissão de instrumentos de efetivo controle da aplicação dos referidos direitos.

Voltando-se para o âmbito nacional, faz-se imprescindível a intervenção do Estado nas relações de trabalho, para dotar de segurança a construção e aplicação dos direitos fundamentais do trabalhador. Só ele conta com o poder de determinar normas pilares de garantia dos direitos essenciais e apenas ele detém as condições de aplicação das sanções que se fazem necessárias à coibição do desrespeito de tais direitos. Com efeito, a crise que as relações de trabalho hoje experimentam, decorre, em grande parte, da redução do Estado. É esta que leva ao crescimento econômico sem emprego e sem a prática da consideração pela pessoa humana do trabalhador.

É certo que as iniciativas de proteção dos direitos laborais não devem se exaurir na ação do Estado. Outros agentes da sociedade civil, em particular os movimentos sociais, podem e devem contribuir, em especial na agilidade da gestão de projetos. As empresas, por sua vez, devem ser conclamadas a cumprir com suas responsabilidades e funções sociais.[25]

---

25 Há, sem nenhuma dúvidas, outras formas de promoção do respeito dos direitos humanos, algumas delas já aplicadas na União Européia e mesmo nos Estados Unidos. Registra-se, aqui, a que busca compelir as empresas a cumprir com suas responsabilidades, através da comunicação de seu comportamento social à coletividade que se encontra no seu entorno. Esta é composta daqueles que têm, com ela, algum vínculo e, em razão deste, são, em princípio, sensíveis ao seu comportamento social: os próprios dirigentes

Contudo, é o Estado, em última análise, quem estabelece as políticas, onde devem estar determinados patamares de condições abaixo dos quais não pode ser concebido o trabalho realizado para e sob as ordens de outrem. A ele cabe ter em conta que a dignidade do trabalhador, assentada nos princípios da eqüidade, da justiça social e do desenvolvimento sustentável, não dispensa, minimamente: liberdade real de trabalho e acesso ao emprego, com direito a descanso satisfatório; educação e formação profissional permanentes, para enfrentamento das novas exigências do mercado; erradicação do trabalho infantil; condições de saúde e segurança; tratamento decente e não discriminatório; combate à informalidade do trabalho e às inusitadas formas de contratação (a exemplo da terceirização); amparo à exclusão, com garantia de sobrevivência material em caso de desemprego e fortalecimento dos sindicatos, para determinação soberana de ações e participação autônoma nas convenções coletivas, conquanto sob certa vigilância do Estado, para evitar os abusos resultantes do desequilíbrio do poder de negociação.

Por fim, a edificação dos direitos humanos do trabalhador deverá sempre ter, como premissa, a razão maior – historicamente reconhecida – da necessidade de intervenção estatal nas relações laborais: o trabalho não é mercadoria, porquanto a energia despendida na sua concretização não se dissocia da pessoa humana que a detém.

Referências

AHMED, Iftikhar. Travail décent et développement humain. **Revue Internationale du Travail**. Genève, v. 142, n. 4, p. 287-295, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho** (CLT). São Paulo: Saraiva, 2007.

________. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília : Senado Federal, 1988.

---

e o efetivo da empresa; os sindicatos; os investidores; os consumidores; os parceiros comerciais e as Organizações Não Governamentais – ONGs. A esse respeito, veja-se em Diller (1999, p. 107-139).

BOUVIER-AJAM, Maurice. **Histoire du travail en France depuis la Révolution**. Paris : Librairie Générale de Droit et de Jusrisprudence, 1969.(V. 2).

CANÇADO TRINDADE, A. A.. **A humanização do direito internacional.** Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

CECATO, M. A. Baroni. Considerações acerca da dignidade do trabalhador em face da automatização. **Verba Juris – Anuário da Pós-Graduação em Direito**, João Pessoa, v. 4, n.4, p. 415 – 446, 2005.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do trabalho.** São Paulo: LTR, 2006.

________. Direito do trabalho e inclusão social: o desafio brasileiro. **Revista LTR.** São Paulo, a. 70, n. 10, p. 1.159-1.169, out./2006.

DILLER, Janelle. Responsabilité sociale et mondialisation: qu'attendre des codes de conduite, des labels sociaux et des pratiques d'investissement ?. **Revue Internationale du Travail.** Genève, v. 138, n. 2, p. 107-139, 1999.

DUPAS, Gilberto. A Questão do Emprego e da Exclusão Social na Lógica da Economia Global. Disponível em: http://www2.mre.gov.br/ipri/SDIREITOSHUMANOS.html. Acesso em: 29 mar. 2007.

FIELDS, Gary S. Travail décent et stratégies de développement**. Revue Internationale du Travail.** Genève, v. 142, n. 4, p. 261-286, 2003.

França. **Déclaration des droits de l'homme et du citoyen,** Paris, 1789. Disponível em: http://www.diplomatie.gouv.fr/ fr/france_829/decouvrir-france_4177/france-a-z_2259/symboles-republique-14-juillet_2615/declaration-droits-homme-du-citoyen_5159.html. Acesso em: 12 abr. 2007.

GHAI, Dharan. Travail décent : concept et indicateurs. **Revue Internationale du Travail.** Genève**,** v. 142, n. 2, p. 121-157, 2003.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES – ONU. **Déclaration et Programme d'action de Vienne.** New York, 1993. Disponível em: http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Fr. Acesso em: 18 jun. 2007.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES – ONU. Déclaration sur le droit au développement, 1986. Disponível em: http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/74_fr.htm. Acesso em: 21 jun. 2007.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES – ONU. **Déclaration Universelle des droits de l'homme,** New York, 1948. Disponível em: http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Fr. Acesso em: 18 jun. 2007.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES – ONU. **Pacte international relatif aux droits civils et politiques,** New York, 1966. Disponível em: http://www.universalhumanrightsindex.org/documents/825/363/document/fr/pdf/text.pdf. Acesso em: 15 abr. 1997.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES – ONU. Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, New York, 1966. Disponível em: http://www.unhchr.ch/ french/html/menu3/b/a_cescr_fr.htm. Acesso em: 15 abr. 1997.

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL – BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. **Constitution de la OIT.** Genève, 1919 (mise à jour 1944). Disponível em: http://www.ilo.org/public/french/about/iloconst.htm. Acesso em: 13 jun. 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Déclaration sur lês príncipes et droits fundamentaux au travail.** Genève**,** 1998. Disponível em: http://www.ilo.org/ dyn/declaris/DECLARATIONWEB.static_jump?var_language=FR&var_pagename=DECLARATIONTEXT. Acesso em 16 jun. 2007.

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL – BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, **Rapport du directeur général sur la 87e. Conférence Internationale du Travail : Un travail décent,** Genève, 1998-99. Disponível em: http://www.ilo.org/ public/french/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm. Acesso em: 17 jun. 2007.

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL – BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL – **Rapport n. 327 du Conseil dÁdministration, Cas n. 2156.** Genève, 2002. Disponível em: http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/gb/docs/gb283/pdf/gb-8.pdf. Acesso em: 11 jun. 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SEN, Amartia. Travails et droits. **Revue Internationale du Travail**, Genève, v. 139, p. 129-139. 2000.

SIMM, Zeno. Os direitos fundamentais nas relações de trabalho. **Revista LTR.** São Paulo, LTR, a. 69, n. 11, p. 1.289-1.303, nov./2005

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSK, Jaime; PINSK Carla B. (Orgs.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 190 – 263.

SUPIOT, Alain. Le travail en perspectives: Introduction. **Revue Internationale du Travail.** Genève, v. 135, n 6, p. 663-674. 1996.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

14 - Educação e trabalho:
uma questão de direitos humanos

Aldacy Rachid Coutinho

Para vir a propósito...

Submerso em um regime capitalista de mercado não monopolista, nada mais restaria ao homem despossuído de capital senão vender sua força-de-trabalho como condição necessária e suficiente para garantir a própria subsistência. A partir da idéia de um certo grau de otimização do mercado de trabalho em busca do salário de equilíbrio, tem-se, pela teoria econômica neoclássica, que as condições de empregabilidade e distintos níveis salariais seriam contingências da insuperável, inevitável e natural lei da oferta e da procura de mão-de-obra. Dimensionada a circulação valor de troca/valor de uso pela lei de bronze dos salários, cada um ingressaria no mercado segundo suas possibilidades, vendendo o tempo socialmente necessário por um preço que deveria ser, no mínimo, o suficiente para reprodução da própria força-de-trabalho.

A demanda por mão-de-obra é sempre derivada e, nas empresas competitivas e maximizadoras de lucros, estaria adstrita em função da produção, tomando-se como referencial a idéia do produto marginal decrescente. Assim, a contratação de um trabalhador dependeria de uma opção do capitalista considerando quanto cada trabalhador proporcionará de lucro.

Ocorre que o progresso tecnológico, sobretudo a partir dos anos 90, trouxe implicações diretas no mercado de trabalho, aumentando o produto marginal do trabalho e, assim, também, da demanda de mão-de-obra, o que reduz significativamente os níveis salariais. Trabalha-se mais, ganha-se menos.

Além disso, uma revisão na divisão sexual de tarefas (gênero), com maior impacto quantitativo e qualitativo das mulheres no mercado, bem como as decisões em torno do *tradeoff* trabalho-lazer (destino do tempo de vida) recortadas pelo desejo de consumo e a necessidade de compensar a baixa salarial trabalhando mais horas, geram maior oferta de mão-de-obra.

Seguindo uma idéia disseminada de que o padrão de vida (poder aquisitivo) estaria vinculado à capacidade/habilidade de cada um produzir mas, ainda, aos "diferenciais compensatórios", no sentido de que diferenças salariais também decorrem de características não-monetárias de distintos empregos ofertados – os mais capacitados conseguem mais altos salários em melhores empregos –, a acumulação dos investimentos nas pessoas, dito capital (fator de produção produzido) humano, focará a economia e, prioritariamente, a educação (gasto de recursos para aumentar, no futuro, a produtividade). Cria-se, assim, a perspectiva de que maior número de anos de escolaridade, ou seja, quanto mais alto o grau de instrução, mais condições de empregabilidade teria o trabalhador que, portanto, teria assegurado os melhores ganhos.

Se a educação sempre foi destinada, prioritariamente, para a elite, agora, mais do que nunca, os mais ricos tenderiam a ficar cada vez mais ricos e os pobres a reproduzirem a própria pobreza, já que o acesso à educação de qualidade não se dá em igualdade de oportunidades no mercado. No entanto, em tempos de trabalho como bem escasso, o incremento do número de postos de trabalho tem se verificado exatamente em funções com menor remuneração e mais precarizadas, que demandam trabalho não qualificado (v.g. trabalho doméstico), assim como a obtenção de título universitário não mais significa a garantia de postos de trabalhão melhor remunerados.

A questão central para análise, e que se coloca, ora, em xeque, então, é educar quem, para o que, de sorte a estabelecer parâmetros para o Estado definir políticas públicas de educação.

Educação e Trabalho: um olhar sobre o Brasil

A implicação educação/trabalho aparece, como objeto de análise, com o advento e desenvolvimento do capitalismo, exteriorizando, desde sempre, a preocupação com a formação ou preparação de mão-de-obra capacitada da classe assalariada. Educação seria, então, no ensino superior, o privilégio de uma elite pensante e, nas classes mais pobres, tão-só preparação de fator de produção para o mercado de trabalho (trabalho manual), não raras vezes com perfil assistencialista (aos desafortunados).

A Constituição Política do Império de 1824, liberal, em seu art. 179, ao enumerar os direitos assegura, no inciso XXXII, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, 1824) O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, laicos desde então, restou afirmado da mesma forma como direito pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891 (art. 72, parágrafo 6.º). (BRASIL, 1891).

Na segunda metade da década de 10, o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério da Indústria e Comércio, embora mantivesse um caráter mais assistencialista do que um viés universal emancipatório. A preparação da mão-de-obra qualificada era desde logo percebida como uma questão de Estado para assegurar o processo futuro de desenvolvimento econômico no Brasil, que rompesse com o perfil agrícola.

Foi, então, com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, período de início do processo de industrialização do país, que a educação ganhou um capítulo à parte (capítulo II do Título V – Da Família, da Educação e da Cultura). (BRASIL, 1934). Nos artigos 148 a 158, garantiu-se a liberdade de cátedra, a vitaliciedade e inamovibilidade nos cargos aos docentes nomeados por concurso de provas e títulos para os institutos oficiais, bem como a estabilidade e remuneração digna a professores em estabelecimentos de ensino particulares. Para financiamento, foram destinados, da arrecadação dos tributos federais e municipais, no mínimo 20%, e dos estaduais e do Distrito Federal, outros 10%, respectivamente, para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos; prevista ainda a isenção de tributos aos estabelecimentos particulares, de educação gratuita primaria ou profissional, oficialmente considerados idôneos. O ensino primário integral se tornou gratuito e de freqüência obrigatória, com "tendência à gratuidade" do ensino educativo ulterior ao primário, com vistas a torná-lo mais acessível a todos: público, gratuito, com prevalência do ensino primário (fundamental); e privado, com financiamento/fomento de recursos públicos, apontando para uma direção a ser seguida nas políticas educacionais futuras.

A previsão constitucional de um Plano Nacional de Educação compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, dá conta

da correção em identificar a década de 30 como um marco referencial na história da política de educação nacional. Nesse trilhar, se seguiram as Leis Orgânicas da Educação Nacional, do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943), do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946), e a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). A educação, com maior organicidade, se instala como bem público, tornando-se dever do Estado.

Porém, uma estrutura dual na política educacional brasileira revela: formação de uma elite condutora do país, por um ensino mais prolongado e definido pelo Estado, de natureza emancipatória e, por outro lado, preparação para um ofício destinado aos filhos dos operários, aos desvalidos e aos menos afortunados, que deveriam ingressar no mercado de trabalho, de natureza mais assistencialista. Era a preparação de trabalhadores manuais, especializados, que tinham no "fazer" a constituição de sua identidade, que vinculava educação e trabalho.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, com perfil corporativista e sob influência do positivismo, embora mantenha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, por seu art. 130,

> não exclue (sic) o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

O ensino cívico, a educação física e os trabalhos manuais se tornam obrigatórios enquanto conteúdo ministrado nas escolas primárias.

O ensino passa a representar, então, expressão do dever de um Estado preocupado com a formação de uma disciplina moral e adestramento físico do cidadão que, da sua parte, deveria cumprir com seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.[372] Note-se a adoção da idéia de que a educação para o trabalho constitui a personalidade moral do sujeito, já que o ócio seria pernicioso e destrutivo. A educação passa a ter

372 Nesse sentido, anote-se o disposto no art. 132: "O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação". (BRASIL, 1937).

uma dimensão geral, de enquadramento social (docilização) e outra mais específica, de colaboração com o capital. Assumiria o Estado, se faltassem recursos necessários nas instituições particulares, por meio de fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a garantia de que a infância e juventude receberiam educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. De qualquer sorte, manteve-se um viés assistencialista, pois o "ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado."[373] Sindicatos e as indústrias, como colaboradores do Estado, deveriam criar, na esfera de suas especialidades, escolas de aprendizagem, destinadas aos filhos dos seus operários ou associados, ainda que com as facilidades, subsídios ou auxílios do Estado.

Idêntica perspectiva de colaboração das empresas industriais e comerciais com o Estado persiste na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946, por seu artigo 168, pois eram obrigadas a ministrar aprendizagem, em cooperação, aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecesse, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946). A educação não mais se confundia com ensino, passando a ser de responsabilidade compartilhada, dada no lar e na escola. Já o ensino, sempre laico, mantém-se obrigatório e gratuito, no primário, como dever do Estado, sendo direito de todos, e ministrado com base nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. A iniciativa privada, em respeito à legislação, tendo em vista a livre iniciativa, poderia igualmente oferecer ensino nos diferentes ramos. A liberdade de cátedra continuava garantida aos docentes, com provimento em cargos no ensino secundário oficial e superior, mediante concurso de provas e títulos, assegurando-lhes a vitaliciedade. A União deveria aplicar, pelo menos, 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 20% da renda dos impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino. O sistema federal de ensino era supletivo, na dependência das deficiências, em relação aos Estados-Membros e Distrito Federal. Nos estabelecimentos de ensino superior, de preferência.

É naquele período, décadas 50-60, que se opera a equiparação legal entre ensino profissional e secundário para fins de acesso ao ensino

373 Art. 129. (BRASIL, 1937).

superior, embora mantendo a dualidade de perspectivas – formação de trabalhador/formação da elite intelectual.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 27 de janeiro de 1967, no título IV – Da família, da Educação e da Cultura, as empresas industriais, comerciais e agrícolas mantêm o dever de ministrar ensino primário gratuito aos seus empregados e aos filhos destes e as comerciais e industriais a oferecerem, igualmente, cursos de aprendizagem de ofícios metódicos aos seus trabalhadores menores (BRASIL, 1967). A educação, laica, continua sendo direito de todos, assegurada a igualdade de oportunidades, assentada nos princípios da unidade nacional, ideais de liberdade e de solidariedade humana, sendo ministrado, nos diferentes graus, pelos poderes públicos. O ensino é livre à iniciativa privada, com o amparo técnico e financeiro dos poderes público, inclusive por meio de concessão de bolsas de estudo, sendo, dos sete aos quatorze anos, obrigatório para todos, e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. A liberdade de cátedra dos docentes, transformada em liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, restou mantida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1969, com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969). O acesso a cargos públicos somente se dará mediante prévia submissão e aprovação em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial, e de prova de habilitação, no magistério de grau médio e superior.

Por meio da Reformas do Ensino Superior e do Ensino de 1.º e 2.º graus, com a edição das Leis 5.540/68 e 5.692/71, a educação passa a integrar um planejamento estratégico de desenvolvimento econômico ao qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho, em ambiente de crescimento da pressão da classe média pelo ingresso nas universidades. O ensino de 2.º grau passa a ser compulsoriamente profissionalizante, com a formação de técnicos de nível médio, com resultados aquém do pretendido e rejeição dos corpos discente, docente e instituições (BRASIL, 1968), (BRASIL, 1971). A dita profissionalização é meramente formal, sem qualificação efetiva de trabalhadores, *máxime* pela banalização dimensionada pela falta de organicidade e integração das disciplinas profissionalizantes, além do desinteresse dos que viam no ensino médio apenas um degrau

para chegar até a universidade. A Lei 7.044/82, com aplausos, extinguiu a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante (BRASIL, 1982).

A partir da década de 70, o ensino sofre as influências da teoria do Capital Humano, de Becker (1992) que atende à lógica de mercado do capitalismo e à implementação da reestruturação produtiva, transportando o ensino de bem público a mercadoria, ganhando uma nova racionalidade eficientista (que domina o pensamento único atual), como instrumento para assegurar, mais facilmente, a maximização dos lucros e a minimização dos custos.

> The accumulating evidence on the economic benefits of schooling and training also promoted the importance of human capital in policy discussions. This new faith in human capital has reshaped the way governments approach the problem of stimulating growth and productivity, as was shown by the emphasis on human capital [...] (BECKER, 1992, p. 44)

Com a promulgação da Constituição da República de 1988, a educação, integrante da Ordem Social e expressão de direito de todos e dever do Estado e da família, reforça na ordem jurídica a sua expressão como um bem público, mudando o foco único de sua finalidade até então, qual seja, a qualificação do trabalho, de modo a assegurar, como instrumento, o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania, que é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1.º).(BRASIL, 1988). A ordem econômica do mercado, a despeito do contido na Constituição, continua ditando as regras do ensino como mercadoria, inclusive abrindo novas frentes para investimento e obtenção de lucro. Outrossim, mantém a norma constitucional a coexistência da dicotomia de instituições públicas e privadas.

Os princípios constitucionais que regem o ensino laico, em absoluta adequação com a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais – objetivos da República (art. 3.º) –, se pautam pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1988). O pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, expresso pelo direito das minorias indígenas a usar a língua materna e processos próprios de

aprendizagem, bem como pelo atendimento especializado aos portadores de deficiência, pautam novas ações na educação para a cidadania.

A gratuidade do ensino não mais se restringe ao fundamental (que conserva, no entanto, a obrigatoriedade), mas se amplia para abarcar qualquer grau, desde que seja ensino ministrado em estabelecimentos oficiais, previsto como um direito público subjetivo. Avanços significativos são igualmente percebidos na perspectiva de uma democratização que abre as portas do ensino com previsão de uma gestão democrática do ensino público, para a valorização dos profissionais da educação e manutenção do acesso a cargos na rede oficial, mediante concurso público de provas e títulos, piso salarial e plano de carreira, meios de garantia de um ensino de qualidade. E, por fim, sendo indissociáveis, na educação, o ensino, a extensão e a pesquisa, como princípio, as universidades – espaços privilegiados da pesquisa – gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Fica preservada a destinação de recursos públicos para financiamento, com, pelo menos, 18% pela União e, 25%, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, dos impostos arrecadados, com vistas à manutenção e desenvolvimento do ensino, devendo, no entanto, na distribuição de recursos, ter prevalência o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, com atuação prioritária dos Municípios, no ensino fundamental e educação infantil, e dos Estados e Distrito Federal, no fundamental e médio. Uma contribuição social (tributo) arrecadada das empresas, nominada "salário-educação", também financiará o ensino público básico. Recursos públicos poderão, entretanto, financiar a iniciativa privada, por suas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com fins não lucrativos.

A Constituição "cidadã" deveria, com as normas protetivas, ter instalado uma barreira para o avanço da teoria economicista do Capital Humano, que afeta a concepção de educação como bem público, o que não ocorreu, devido a um processo de cooptação dos interesses do trabalho pelo capital[374] e captura da subjetividade do ser trabalhador. A força da

374 "Há também evidências de que a abertura da economia – especialmente ao FDI (Foreign Direct Investment ou investimento direto estrangeiro) – incrementa a recompensa pela educação e aumenta o prêmio por qualificação (pagamento extra que trabalhadores qualificados recebem a mais em relação a trabalhadores não qualificados." (BANCO MUNDIAL, 2003, p.31).

lógica do mercado, aliada à sedução dos consumidores consumidos, estão em perfeita adequação ideológica com a reforma do ensino da década de 90 e que vem sendo mantida. Tanto que as justificativas a serem apresentadas nos planos de cursos técnicos, segundo diretrizes da Coordenação Geral de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, devem observar

> [...] que o mesmo poderá ser oferecido, para suprir as necessidades de formação de profissionais com possibilidades de inserção no mundo produtivo. Logicamente que, para tanto, a Instituição precisa ter realizado estudos de demandas e prospecções da realidade onde está inserida, das necessidades de educação profissional, evidenciada pelos cidadãos, pela sociedade, pelo mundo produtivo (BRASIL, 2007).

Recentes alterações na legislação infraconstitucional trabalhista, tampouco, deslocaram o eixo da educação para o trabalho produtivo dominado pelas necessidades do capital. Ao contrário, reforçaram tal perspectiva, tanto porque aumenta a faixa de destinatários - até 24 anos - dos contratos de aprendizagem, por meio da Lei 11.180/05, (BRASIL, 2005) quanto pela possibilidade de suspensão do contrato de trabalho por dois a cinco meses, sem percepção de salário, para participação de empregado em curso ou programa de qualificação profissional oferecido pelo empregador. Além disso, a alteração da Lei 6.594/77 pela Medida Provisória 2164-41/01 (BRASIL, 1977), permite o estágio a estudantes do ensino médio não profissionalizante.

Reflexos do movimento de globalização, que permitem a entrada das teorias neoliberais, são sentidos na tendência mundial de extensão da escolaridade fundamental e alargamento do ensino profissionalizante (posição encampada pelo Banco Mundial), focados em competências profissionais, bem como na redução (ou aniquilamento) do ensino superior público. Nesse sentido, a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constrói, no espaço do ensino profissional, a integração entre a educação e o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva. (BRASIL, 1996). As políticas públicas de educação, no Brasil contemporâneo,

nos marcos da LDB, mantêm, na trajetória indicada, a perspectiva do ensino profissional paralelo ao do ensino básico (fundamental, médio e superior), na busca da concretização de um "perfil profissional", definido através de pesquisas dos cenários e tendências das profissões da Área. A educação profissional, para tanto, será ministrada em três níveis. O nível básico busca qualificar, requalificar e reprofissionalizar os trabalhadores, independentemente de qualquer escolaridade prévia, possibilitando a preparação e o desenvolvimento de "competências sócio-profissionais", segundo demandas do mercado para determinadas ocupações. O nível técnico visa a habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do Ensino Básico Médio, concomitante ou sucessivo, bem como especializações e qualificações técnicas. O terceiro nível, tecnológico, mantém correspondência ao nível superior, destinando-se à formação técnico-científica do conhecimento. Para além dos três níveis, compreende a educação profissional, ainda, os cursos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização.

A estruturação curricular está toda assentada na idéia de flexibilização (*máxime* por módulos sem terminalidade), com preocupação marcante na interdisciplinariedade e contextualização do profissional, como trabalhador produtivo, marcada pela prática (fazer) e não mais transmissão de conhecimento por conteúdos "estanques". Isto porquanto a demanda, no mercado, é de trabalhadores multifuncionais e criativos, os saberes efêmeros e a sociedade pós-moderna, ditada pela complexidade; a postura, antes passiva (trabalhador subordinado com dever de fidelidade e obediência), transforma-se em ativa (colaboradores e líderes). Os cursos profissionalizantes, então, segundo orientações para formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB 04/99, devem compreender que

> [...] não apenas a preparação deve ser para técnico numa dada função produtiva, mas para a Área Profissional na qual essa função está inserida. Isso assegura visão de conjunto ao aluno, amplia seus horizontes para além da função técnica que escolheu e lhe oferece possibilidades de futura mobilidade no mundo produtivo [...] (BRASIL, 1999).

No fim, é mudar para que tudo fique como está, pois, afinal: (a) continua-se buscando assegurar uma "formação para o mercado

de trabalho", que dita as regras visando exclusivamente os processos produtivos e não as pessoas enquanto cidadãos, adotando-se uma postura meramente pragmática e volátil,[375] por um lado incompatível com políticas públicas educacionais gerais e, por outro, não poucas vezes descolada da realidade heterogênea das demandas de mão-de-obra (daí falar-se em qualificação complementar na mesma Área); e (b) mantém as dicotomias conhecimento teórico e práticas do trabalho e saber tácito e saber científico, assim como perpetua, no imaginário social, a idéia de que somente a educação profissional teria condições de preparar/qualificar a força de trabalho, ao passo que a educação básica (ou acadêmica) prepararia tão-somente para a ciência, sem sofrer as ingerências dos interesses do mercado, o que não é verdadeiro. Tanto que a perspectiva de um mestrado profissionalizante vem atender aos interesses de um "profissional" como se a preparação de um docente, pelo mestrado acadêmico, não fosse da mesma forma preparação de um profissional do magistério: "professor, além de dar aula, o senhor também trabalha?"

Note-se, nesse trilhar, que a "crise" do Estado de Bem-Estar Social reforça o movimento de projeção da educação básica superior aos ditames do mercado, com o testemunho das mais de mil faculdades de direito no Brasil de hoje e das propostas do mestrado profissionalizante, deixando a concentração dos esforços/recursos públicos restrita ao ensino fundamental.

No final das contas, quando no mercado, para admissão em um posto de trabalho, se exige um número mínimo de anos de escolaridade (a baixa escolaridade no Brasil sempre foi um atributo negativo), se está projetando igualmente sobre o ensino básico a tarefa de qualificar os trabalhadores. Enfim, nascidos estes para trabalharem, e livres, no mercado, para contratarem, a integração no regime econômico capitalista obnubila a possibilidade de construir-se um projeto de educação efetivamente emancipatório da cidadania pelos direitos humanos.

Imperioso ponderar, ademais, que as mudanças no mercado de trabalho, com o suposto fim dos empregos (embora farsa) e aumento do

375 "O sistema de formação profissional no Brasil tem experimentado crescentes pressões para adaptar sua estrutura e seu modo de atuação para melhor atender às novas demandas surgidas no mundo do trabalho. A liberalização econômica e a competição global exigem uma força de trabalho qualificada para lidar com processos mais sofisticados tecnologicamente". (POSTHUMA, 1999, p. 359).

trabalho autônomo, precarização dos postos de trabalho (informalidade crescente) e introjeção de uma nova subjetividade da classe trabalhadora pelo "empreendedorismo", acarretam reflexos na construção dos projetos pedagógicos. Não por outro motivo, na organização curricular dos cursos técnicos, objetiva-se a construção e aquisição de

> conhecimentos e informações, articulando-os e aplicando-os em situações reais ou similares ao processo produtivo, decidindo como fazer, quando, onde, com quê, com quem e para quê fazer, requer que sejam desafiados pelos professores a desenvolverem variadas atividades que exijam estudo, aplicação, definição, análise, observação, investigação, decisão, experimentação, avaliação, projeção etc, através de esforços individuais e coletivos. (BRASIL, 2007)[376]

Para tanto, é mister identificar, no trabalho, o efêmero e o eterno, até mesmo para analisar a pertinência/adequação do pensar a formação do trabalhador/pessoa.

Trabalho – o eterno e o efêmero ou as mudanças no mundo do trabalho

Como ressalta Lukács (apud LESSA, 2002, p.26-27), há na sociedade capitalista moderna uma confusão entre trabalho e trabalho abstrato, tendo o último absorvido o primeiro, ou seja,

> com a extensão das relações capitalistas até praticamente todas as formas de práxis social, com a incorporação, ao processo de valorização do capital, de atividades que anteriormente ou estavam dele excluídas ou apenas participavam de modo muito indireto, vivemos uma situação em que praticamente a totalidade dos atos de trabalho assume a forma abstrata de sua subordinação ao capital. (LESSA, 2002, p. 26-27).

376 Organização curricular. Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB 04/99, Coordenação Geral de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. (BRASIL, 2007).

Ora, o trabalho abstrato é a atividade humana medida pelo tempo de trabalho socialmente necessário, produtor de mais-valia. Revela-se, tal trabalho, abstrato enquanto força-de-trabalho reificada e exteriorizada pelo fetichismo da mercadoria no modo de produção capitalista, que absorve e se identifica como a única possibilidade de concretizá-lo. O trabalho em si, da sua parte, é a atividade humana de transformação da realidade que se manifesta como autoconstrução humana, pois, ao construir algo, o sujeito constrói a si mesmo, como indivíduo, e ainda à totalidade social da qual é partícipe.

Destarte, não há exclusão absoluta entre as categorias trabalho e trabalho abstrato. Elas podem, não raras vezes, identificar-se, o que não implica, necessariamente, identidade entre as duas modalidades de trabalho. Outrossim, não se pode, jamais, olvidar a diferença ontológica entre ambas, visto que cumprem funções sociais sempre distintas: o trabalho abstrato é necessidade para reprodução do capital e o trabalho, em si, necessidade eterna para a existência e reprodução social. Educar para o trabalho *em si* é questão de direitos humanos (direito à vida, ao trabalho), educar para o trabalho concreto é formar habilitada/capacitada mão-de-obra, sem custo direto para o capital.

Portanto, ao imaginar-se (e apontar para) o fim do trabalho, somente se poderá tomar a afirmação no sentido de se referir ao trabalho abstrato:

> [..] tanto é assim que, repetimos, a superação do trabalho abstrato (com suas especificidades de ser produtivo ou improdutivo) é uma possibilidade histórica, enquanto a superação do intercâmbio orgânico com a natureza, a mais absoluta impossibilidade ontológica. (LESSA, 2002, p.33).

Quando se vem propondo a educação como formação de um trabalhador, é sempre com o sentido do trabalho abstrato, histórico, e que, volátil, sofre o impacto das mudanças tecnológicas e das reestruturações produtivas na gestão de pessoas e não no sentido ditado pela Constituição “cidadã”, de trabalho em si, para preservação da dignidade da pessoa humana. Como ressalta Kuenzer (1999, p. 3), com absoluta percuciência

> […] deixando o trabalho de ser cada vez mais concreto, dotado de conteúdo a exigir competências e habilidades

> específicas, desenvolvidas ao longo do tempo pela experiência, para ser trabalho abstrato, sem conteúdo, a exigir apenas a observação ou manuseio simplificado de máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados, para o que já não se exige mais qualificação tal como era entendida no taylorismo/fordismo, ou seja, como resultante de relações sociais que combinavam escolaridade, experiência e formação profissional
> Isto não quer dizer que não exista mais trabalho concreto, mas apenas que este deixou de ser dominantes do ponto de vista da geração de valor. É preciso compreender que a acumulação flexível se alimenta da contradição entre trabalho concreto e abstrato, ou seja, para que este possa gerar mais valor, é preciso que sejam mantidos um sem-número de trabalhos cada vez mais precarizados, tal como ocorre hoje na divisão internacionalizada do trabalho, que articula organicamente trabalho escravo, trabalho infantil, trabalho informal, trabalho domiciliar, trabalho terceirizado, às formas mais sofisticadas de trabalho automatizado, em alguns casos já próximas do "trabalho humano zero". Esta divisão ocorre tanto no âmbito nacional quanto nas relações entre os países, e é ela que alimenta a chamada "globalização".

Mudanças na organização produtiva, que superam um modelo taylorista ou taylorista-fordista, em prol do ohnismo ou toyotismo, aliado ao processo de reengenharia, fez emergir um novo "perfil" de empregado, deixando de lado o paradigma do empregado assujeitado, obediente, subordinado e referência da CLT, apenas destinatário do poder de comando e direção, para adotar um trabalhador "eficiente", produtivo, criativo,[377] que assume responsabilidades e age, independentemente do comando do capital, que decide, sempre atendendo as demandas do mercado, em uma estrutura de organização flexível, em busca do consumo.

377 Não por outro motivo se expande a idéia de "metacapacitação", ou seja, a possibilidade de um conhecimento que não contemple somente o técnico-científico, mas ainda competências sócio-profissionais, tais como: (a) redimensionamento do pensamento lógico-abstrato (visão holística do processo de trabalho, criatividade e capacidade de resolver problemas); (b) comunicação e linguagens do mundo contemporâneo; (c) trabalho em equipes multidisciplinares, multifuncionais e virtuais; (d) capacidade de adaptação à mudança (resistência ao estresse da mudança profissional constante). (MULTIPLICANDO, 2007).

A especialização, por decomposição de iguais ou distintas atividades, torna-se multidimensional, no sentido de que um trabalhador passará a desempenhar todas as tarefas de um processo ou subprocesso, produzindo um resultado identificado com o sujeito e produtivo, adicionador de valor ao capital, e não mais a partir de uma segmentação manual/intelectual, chefe/subordinado.

O trabalho não agregador de valor é banido com os níveis gerenciais. Um processo de individualização, no ambiente de trabalho, acarreta uma dissociação entre o sistema de trabalho e o sistema técnico, passando os próprios empregados a exercer funções de controle do processo, em busca da produtividade e qualidade (ISO 9000, sistema 5S, 6 Sigma...), e projeta a decisão como nova responsabilidade a ser assumida no quadro das atividades cotidianas. (BERCOT, 2001, p.52).

O controle da atividade desempenhada, objeto do contrato de trabalho, que era identificado a partir de um controle simples, através de dominação arbitrária e personalista (ambiente despótico), exercido com mecanismos de coerção - poder punitivo, disciplinador - passa a ser complexo (ambiente hegemônico), caracterizado pela impessoalidade de empresas internacionalizadas, em alta concentração de capital, e pela natureza condicionada e compensatória. A subordinação torna-se prescindível, o empregado, descartável para a produção, sendo menos relevante a disponibilidade contínua de uma força de trabalho do que o resultado desta.

A economia encontra, então, seu ápice de gozo. O sujeito que trabalha somente interessa ao capital na exata medida de sua (e enquanto) capacidade de conversão do trabalho em capital (daí a necessidade de investimento em educação), qualquer que seja a relação jurídica que com ele venha a manter e aonde quer que esteja, pois já fora docilizado pelo consumo, e sendo proveitoso enquanto realiza o ciclo de produção, agregando mais valor. Descerrada está a porta para externalização da produção, consórcios produtivos, empresas como organização de capital sem trabalho, terceirização, "pejotização"[378] ou subcontratação.

---

378 Neologismo que significa a transformação de pessoas físicas em pessoas jurídicas (pj) para fraudar a aplicação da legislação trabalhista, fazendo com que o vínculo para entrega de força de trabalho se dê mediante contrato de prestação de serviços e não contrato de trabalho. A configuração da invalidade pelo vício social (fraude) afasta os

Educação para emancipação – uma questão de direitos humanos

A título de exemplo e mirando a última década, o Brasil adotou no primeiro período 1995-1998 o Planfor (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), que investiu mais de R$ 1 bilhão de reais para capacitar 5,7 milhões de treinandos, diversificando e alavancando o sistema educacional profissional então existente, que já aplicava R$ 9,5 bilhões de reais, em recursos próprios, para capacitar 16,8 milhões de treinandos. (POSTHUMA, 1999, p. 360). Tais políticas públicas visavam aumentar a capacidade institucional de treinamento para promover a empregabilidade da população trabalhadora, prioritariamente os desocupados e trabalhadores com baixa escolaridade, assegurando-lhes novas e mais amplas opertunidades. O treinamento ocorreu com a parceria de universidades, fundações e institutos públicos (25%), centrais e sindicatos (24%), universidades, fundações e institutos particulares (15%), sistema "S" (18%), ONGs (12%), Escolas Técnicas públicas (1%) e privadas (2%) e outras entidades (3%). Salienta-se a participação da própria classe trabalhadora, por seus sindicatos e centrais.[379] como exemplos e, por todos, com o Programa Integrar (CNM/CUT 1998) e Força Sindical (1997). (STEIN, 2003, p. 70). Os treinandos eram partícipes, tanto de grupos vulneráveis, tais como egressos do sistema prisional ou com risco de desemprego e adolescentes em risco social, quanto de setores em expansão, como assentamentos e comunidades rurais, artesanato, pesca. Pretendia-se, dessa forma, focar os destinatários como sendo os mais "necessitados" ante a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, mas falhas foram apontadas, na medida em que se constatou um alto índice de ocupados fazendo os cursos (v.g. 79% no Mato Grosso) ou com um nível alto de escolaridade, acima da média da população (v.g. 88% dos cursandos do Rio de Janeiro tinham o primeiro grau completo), demonstrando as dificuldades em atingir o público-alvo. Ademais, o foco não visava atender, exclusivamente, a "empregabilidade" – entenda-se, empregos formais – mas, igualmente,

efeitos pretendidos pelas partes contratantes para declarar a existência de um vínculo de emprego e aplicar os dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho.

379 "Diante desse quadro os sindicatos de trabalhadores passam a assumir posições que não estavam tradicionalmente incluídas na pauta de lutas dos trabalhadores; entre estas se destaca a questão da educação e qualificação de trabalhadores. (STEIN, 2003, p. 70).

pelos conteúdos ministrados, que enfrentavam as habilidades de gestão, incrementar a capacidade de administrar uma atividade própria.

As taxas de desemprego crescentes, em nível mundial, e a prevalência da teoria neoliberal do capital humano demonstram, à saciedade, que não há qualquer implicação necessária entre nível de escolarização e qualificação dos trabalhadores e crescimento da oferta de postos de trabalho (empregos). No espaço temporal de uma década – 95/05 –, segundo dados do IBGE, o índice de desemprego entre jovens cresceu, na Região Sudeste, de 12,5% para 22,5%; no mesmo período, aumentou o número de anos de escolaridade. (IBGE, 2007). Enquanto a taxa de ocupação geral melhora progressivamente, o desemprego entre os que têm faculdade, aumenta somente 5,99%, desde 2004. Entre 2005 e 2007, a redução do desemprego cai de 16,7% para 13,9%, mas o maior número de postos de trabalho criados situa-se em funções menos qualificadas (emprego doméstico, vigilância, limpeza e conservação). Da mesma forma, em 2005, 60% das vagas criadas ofereciam remuneração de 3 salários mínimos; nas duas últimas décadas, 10 milhões de brasileiros deixaram de pertencer à classe média.

Comprova-se, por conseguinte, que, no Brasil, nunca houve falta de recursos para educação, não somente pela destinação constitucional da arrecadação de impostos, mas ainda pela constatação de que são despendidos de 4 a 5% do PIB. (POSTHUMA, 1999, p. 372). Segundo dados do Banco Mundial, foram gastos, com educação no Brasil, nos anos 1995 (4,2%), 1997 (4,6%), 1998 (5,3%), 1999 e 2000 (5,5%) do PIB, o que não é pouco. (BANCO MUNDIAL, 2003). No ano de 2001, a União distribui os gastos em 61,3% para o Ensino Superior; 16%, para Programas de Fortalecimento da Eqüidade (merenda escolar, transferência de renda para crianças pobres, educação especial e de adultos e saúde escolar); 14,1%, para o Ensino Fundamental; 4,4%, para o Ensino Médio e; 4,3%, para outros gastos (v.g. administração geral), o que totalizou R$11.637,3 milhões. Em 2000, os Estados-Membros gastaram com educação R$ 26.500 milhões, sendo 0,9% em Educação Infantil (creches, pré-escolas, alfabetização); 58,2%, com o Ensino Fundamental; 32,9%, com Ensino Médio e; 7,9%, com Educação de Adultos.[380] Nos últimos anos, o Banco Mundial financiou

380 Dados do Banco Mundial. Imperioso notar que os Estados-membros gastaram mais com o Ensino Médio do que a União com o Ensino Superior. Totalizando o que foi

vários projetos, dentre os quais o Fundo de Fortalecimento da Escola III – Fundescola III, Escola Novo Milênio (Ceará), Programa de Educação da Bahia (fase 2), Projeto integrado de desenvolvimento e melhora da qualidade da educação de Pernambuco. Aliás, na visão do Banco Mundial sobre os efeitos da globalização para garantia de crescimento e redução da pobreza, o programa de ação deverá ter na agenda o bom fornecimento de serviços de educação e saúde, priorizando o ensino fundamental e médio.[381]

O primeiro grande desafio do Brasil é pensar a educação para um contingente populacional que representa, em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, em 2005, uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, de 10,9% da população e, em se tratando de analfabetismo funcional, chega a 23,2% (36,3% na Região Nordeste). Dentre as pessoas com 25 anos ou mais, 14,8% têm instrução de menos de 1 ano (27,7% na Região Nordeste) e somente 8,1% com 15 anos ou mais; 27,5% da população com 25 anos ou mais têm escolaridade que varia de 4 a 7 anos. Portanto, a educação da força de trabalho brasileira parte, antes de tudo, da necessidade de erradicação do analfabetismo, e não de qualquer projeto específico para qualificar mão-de-obra. Ensinar direitos humanos é realizar direitos humanos na cidadania (direito a ter direitos), alfabetizando todos os brasileiros.

Em segundo lugar, é preciso perceber que as novas formas de reestruturação produtiva não afetam a lógica do capitalismo, resultando insuperável a divisão social e técnica do trabalho que produz excluídos (ou não incluíveis, hoje), sem condições materiais de existência e, portanto, assumir que a sobrevivência/subsistência deve ser questão de Estado, Estado de Bem-Estar Social, condição de humanidade a que todos os vivos têm direito, enquanto cidadãos. Hoje, com o impacto do capital humano, soltos e abandonados para buscar, no mercado, a possibilidade de um emprego, devem garantir o investimento em si mesmos e assumir

---

destinado por ambos, ter-se-ia R$ 7.132,7 milhões com Ensino Superior e R$ 9.236,9 milhões para o Ensino Médio.

381 "Se os pobres têm pouco ou nenhum acesso à educação e à saúde, então é muito difícil que eles se beneficiem do crescimento desencadeado pela integração. Com serviços sociais ruins, a globalização pode facilmente levar a uma desigualdade crescente dentro de um país e dar continuidade à situação de extrema pobreza" (BANCO MUNDIAL., 2003, p. 209).

a culpa de não serem desejados nem para serem explorados. O mínimo existencial não pode ser vinculado e dependente de níveis de escolaridade e oferta de emprego e, assim, a educação deixa de ser instrumento a garantir a viabilidade de ser "desejado" como trabalhador. Educação é formação para cidadania, garantida pelo Estado. Identificar as demandas efetivas pelo crescimento de postos de trabalho no mercado demonstrará que estão dimensionadas por políticas públicas econômicas não recessivas, mais do que resultados eventuais de níveis de escolaridade ou atendimento das finalidades da qualificação para a inserção no mercado de trabalho formal.

Em terceiro lugar, reconhecer que educação deve ser voltada sempre, como conteúdo e como expressão, aos direitos humanos, fundamentais, em respeito à dignidade de vida, para emancipação.

Assim, Educação Básica (e não só a profissional) também, e principalmente, se traduz na possibilidade de construir espaços de saber que permitem a inclusão no mercado de trabalho, assim como o investimento em Ensino Superior garantirá o desenvolvimento de pesquisas de ponta no Brasil.

Quanto ao trabalho, como uma das referências da cidadania e dos direitos humanos, não pode ser pensado somente no modelo do emprego ou trabalho abstrato, ainda que seja a centralidade de uma sociedade salarial construída nos moldes do capitalismo. Mais do que objetivar o trabalho abstrato, como preparação e segundo demandas do "mercado de trabalho", deve-se priorizar a educação para cidadania trabalhadora que permita, com a atuação direta do Estado, as condições materiais mínimas de existência que importam, inclusive, no acesso ao conhecimento. O conhecimento é um

> bien social que debe ser protegido de la tendência privatizadora impuesta por la ideologia y politica neoliberales. Aún más, no tener en cuenta la funcion social del conocimiento, provoca la pasividad o la impotência ante el despliegue de reglas globales (acuerdos sobre patentes, acuerdos sobre servicios essenciales...) surgidas de la Organización Mundial del Comercio y ejecutadas por el resto de Instituiciones Financieras Internacionales. (HERRERA FLORES, 2005, p. 181).

E ser concludente ...

O Estado deve pautar as suas políticas públicas educacionais pela perspectiva de que o conhecimento teórico e prático não está subordinado aos interesses do mercado para adestramento de pessoas em benefício do capital produtivo, em sendo um bem público (e não mercadoria). Caso o capital necessite de competências, deverá investir com recursos próprios, privados (e não subsidiados pelo Estado), para qualificar a mão-de-obra de que necessita.[382]

A categoria trabalho como princípio educativo só pode ser tomada na medida em que não se refira a trabalho abstrato, mas a trabalho

> compreendido como o conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, e o conjunto dos homens, desenvolve ao longo da história para construir suas condições de existência; que o trabalho, assim concebido, é teórico-prático e transformador, e, portanto, fundamento da construção do conhecimento e da história". (KUENZER, 1999-2000, p. 4).

Destinada a educação aos cidadãos, como condição e expressão dos direitos humanos e como condição de possibilidade, pelo conhecimento do que são os direitos humanos de sua efetiva concretização, destina-se a

> trabalhadores e excluídos, não para ajustá-los às demandas da acumulação flexível, mas para torná-los aptos para destruir as condições de exclusão e construir uma sociedade em que todos possam usufruir dos benefícios da produção social, segundo seu desejo e suas necessidades. (KUENZER, 1999-2000, p. 6).

382 "O Banco Mundial formula suas orientações para a educação no Brasil, a partir de um raciocínio, discriminatório, porém simples para o Banco, 'ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que, se exige estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem se rigorosamente selecionados, premiando os que sejam realmente competentes'"... "para o Banco Mundial e para boa parte de políticos, dirigentes e mesmo muitos intelectuais brasileiros, a 'competência'é um atributo biológico ou até mesmo divino, que não tem nada a ver com as condições econômicas, sociais, culturais na determinação das formas de produção, sistematização e divulgação do conhecimento". (KUENZER, 1997, p. 68).

Os recursos públicos deverão ser priorizados para erradicação do analfabetismo, vergonha nacional, sem o qual não é possível implementar qualquer diretriz constitucional de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, com respeito à dignidade da pessoa, mas não devem ser destinados, com prevalência ao ensino fundamental (e/ou médio), já que a pesquisa científica que permite a melhoria da condição de vida se dá exatamente no ensino superior, atualmente em desmantelamento, pelo completo abandono.

A democratização do conhecimento, pela educação, tem uma função social de reflexão e construção dos direitos humanos, definidos por Herrera Flores (2000, p.52) como "sistemas de objetos (valores, normas, instituiciones) y sistema de acciones (práticas sociales) que posibilitan la apertura y la consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana", que não é um dado, nem um construído, mas um processo contínuo de construção, mediante a ação política, na qual "conhecer é saber interpretar o mundo", como diz Herrera Flores (2000, p.47). Ele afirma ainda que:

> [...] se "los derechos humanos no son categorias normativas que existem en um mundo ideal que espera ser puesto en práctica por la acción social. Los derechos humanos se van creando y recreando a medida que vamos actuando en el proceso de construcción social de la realidad." (HERRERA FLORES, 2000, p. 27).

E, portanto, temer não somente o provável, mas ainda o possível, integrando nos nossos projetos (inclusive econômicos) a perpetuação de uma humanidade na sua expressão sócio-cultural de dignidade, assumindo o princípio ético da responsabilidade que, segundo Hans Jonas, se traduz no imperativo "Age de tal modo que ainda exista humanidade depois de ti, e por tanto tempo quanto possível". (JONAS, apud RICOEUR, 2000, p. 45-46).

Referências

BANCO MUNDIAL. **Globalização, crescimento e pobreza**. Relatório de pesquisa política do Banco Mundial. São Paulo: Futura, 2003.

BECKER, Gary. The economic way of looking. **Nobel Lecture**. December 9, 1992. Disponível em: http://nobelprize.org/ nobel_prizes/economics/laureates/1992/becker-lecture.pdf. Acesso em: 20 ago.2007.

BERCOT, Régine. Évolution des formes de travail: quelsques configurations et contradictions actuelles. Cites*:* **philosophie, politique, histoire. Villejuif**, v.8, p.52, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria e Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Educação Profissional. **Orientação para formulação e apresentação dos Planos de Curso Técnicos com base na Resolução CNE/CEB n. 04/99.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oriplantec.pdf. Acesso em: 19 set.2007.

________. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

________. **Constituição Política do Império do Brazil,** 25 de março de 1824. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil. Livro 4 de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, Rio de Janeiro, 22 abr.1824, p. 17.

________. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 25 fev.1891, p. 000777 1.

________. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul.1934. p. 000001 1.

________. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov.1937. p. 022359 1.

________. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil,** 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 19 set.1946, p.1; republicado a 25 set.1946.

________. **Constituição da República Federativa do Brasil,** referendada em 24 de janeiro de 1967, pelo Congresso Nacional, investido do poder constituinte delegado. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 jan. 1967, p.1.

________. Emenda Constitucional 1, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, de 17 de outro de 1969. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 out.1969, p. 8865; retificada no D.O.U. de 21 out.1969 e republicada no D.O.U. de 30 out.1969.

________. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 29 nov. 1968, p. 010369 4. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso em 26 set. 2007.

________. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2 graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 ago. 1971, p. 006377; ret. 18 ago.1971. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso em 26 set. 2007.

________. Lei 7.044 de 11 de outubro de 1982**.** Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 out.1982, p. 19539, seção 1.

________. Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, n. 185, 26 set. 2005, p. 1.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, , n 248, 23 dez.1996, p. 27833.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação. Resolução 4, 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb0499.pdf. Acesso em: 17 set.2007.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Los derechos humanos como productos culturales**: critica del humanismo abstrato. Madrid: Catarata, 2005.

HERRERA FLORES, Joaquín. Hacia una visión compleja de los derechos humanos. In: ________. (org). **El vuelo de Anteo**: derechos humanos y critica de la razón liberal. Madrid : Desclée, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo : Cortez, 1997.

NOGUEIRA, Nivaldo Antonio David. Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer. **Pensar e prática**. v. 3, jul./jun. p.1-18. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/ Acesso em: 17 set.2007.

MULTIPLICANDO COMPETÊNCIAS. Disponível em: http://www.universia.com.br/materia. Acesso em: 17 set.2007.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

POSTHUMA, Anne Caroline. Transformando o sistema brasileiro de formação profissional: o primeiro quadriênio do Planfor. In: ________. (Org.) **Brasil**: abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil – Políticas para conciliar os desafios do emprego e competitividade. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego; Organização Internacional do Trabalho, São Paulo: Editora 34, 1999.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. São Paulo: Unesp; Belém: Editora Universidade Estadual do Pará, 2002, p. 45-46.

STEIN, Edson Francisco. Transformações no mundo do trabalho e o papel dos sindicatos na qualificação dos trabalhadores. **Cadernos da Escola de Negócios da UniBrasil.** Curitiba, p.69-89 jul/dez, 2003.

III
A CONFIGURAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1 - **Educação em direitos humanos:** desafios atuais

Vera Maria Candau

O atual contexto internacional, certamente, não constitui um cenário propício à afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos. O documento final da Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, promovida pelo Alto Comissariado para os Direitos Humanos da ONU e pela UNESCO, realizada no México, de 28 de novembro a primeiro de dezembro de 2001, afirma:

> Esta Conferência expressa sua preocupação porque no momento presente o exercício dos Direitos Humanos pode ser subordinado a políticas de segurança nacional, assim como pelo fato de se ter produzido uma imobilidade em relação a apoiar agendas para avançar nos direitos humanos, concretamente as relativas às recomendações da Conferência de Durban.

Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados "diferentes", aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem pessoas com "necessidades especiais", por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os "perdedores", os "descartáveis", que vêm, a cada dia, negado o seu "direito a ter direitos". (ARENDT, 1997).

Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Articular igualdade e diferença: uma exigência do momento

Esta é uma questão fundamental no momento atual. Para alguns, a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas á igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem, também, posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano.

No entanto, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

Uma frase do sociólogo português Santos (1997), sintetiza, de maneira especialmente oportuna, esta tensão: "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza."

Neste sentido, não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o "mesmo", à "mesmice".

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

Consideramos que essa temática, nos próximos anos, vai suscitar uma grande discussão, um debate difícil, que desperta muitas paixões, mas que é fundamental para se avançar na afirmação da democracia. Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de numa concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

A gênese da educação em Direitos Humanos na América Latina

Certamente, a luta pelos Direitos Humanos no nosso país, e em toda a América Latina, tem sido árdua nas últimas décadas. As violações se multiplicaram com especial dramaticidade. Muitas foram as vítimas e, em muitos casos, o resgate da memória, o reconhecimento dos crimes cometidos em nome do Estado e a superação da impunidade são ainda temas que não foram enfrentados com valentia e vontade política de fazer justiça.

No entanto, a partir dos anos de 1980, as organizações e movimentos de Direitos Humanos, sem deixarem de se dedicar à denúncia das violações realizadas e de promoverem ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seu horizonte de preocupações e seus espaços sociais de atuação. Junto aos problemas que podemos considerar tradicionais e básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, no nível pessoal e coletivo. A partir deste momento, adquirem especial relevância as atividades de promoção e educação em Direitos Humanos.

Basombrio (1992, p. 33), pesquisador que realizou um trabalho abrangente de registro e análise do que foi a luta por uma educação em Direitos Humanos nos últimos anos em diferentes países latino-americanos, assim sintetiza o processo vivido:

> A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80.

As experiências de educação em Direitos Humanos têm-se multiplicado ao longo de todo o continente latino-americano. A partir das informações disponíveis, constatamos que a maior parte delas tem sido realizada em âmbitos de educação não formal, aspecto tradicionalmente privilegiado pela educação popular. No entanto, a preocupação pelos processos escolares, pouco a pouco, tem-se afirmado e algumas instituições

de países como o Peru, Chile, México, Uruguai e Brasil, têm desenvolvido trabalhos especialmente interessantes nesta perspectiva.

Para Sime (1994, p. 88)

> A educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares. Isto marcará discrepâncias com visões educativas neutras e com outras que não compartem as mesmas opções.
> Nisto residia grande parte da energia ética e política de então que era partilhada por diferentes setores: propor uma sociedade alternativa e uma maneira de construí-la. No entanto, esta imagem do projeto que se assumiu nos anos 70 e 80 hoje está profundamente questionada. Aconteceram mudanças muito importantes no país e no mundo, assim como no terreno propriamente pedagógico, que exigem uma revisão do projeto histórico.

A problemática da educação em Direitos Humanos hoje na América Latina

No primeiro semestre de 1999, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica começou a desenvolver, com a coordenação do professor Abraham Magendzo, do Chile, educador com uma ampla experiência de educação em Direitos Humanos no âmbito latino-americano, um processo orientado a fazer um balanço crítico da educação em Direitos Humanos nos anos de 1990, na América Latina. O início das experiências nesta perspectiva, na maior parte dos países do continente, se deu nos anos de 1980 e, nesse momento, o Instituto Interamericano teve um protagonismo muito grande, inclusive entre nós, como estimulador e financiador de muitas realizações.

No processo de construção do balanço crítico, foi indicado um pesquisador de cada país para realizar um estudo de caso no seu respectivo contexto. Os países participantes foram os seguintes: Argentina, Chile, Peru, Brasil, Colômbia, Guatemala e México. Uma vez realizados os estudos de caso de caráter nacional, estes foram enviados a todos os pesquisadores e foi convocado um seminário pelo IIDH em Lima, Peru,

no mês de novembro de 1999, para discussão e elaboração da síntese final do processo e o levantamento de questões consideradas importantes para o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos a partir de 2000. Apresentaremos, brevemente, os principais temas discutidos.

Um primeiro bloco se relacionava ao sentido da educação em Direitos Humanos no novo marco político, social, econômico e cultural, isto é, na transição modernidade/pós-modernidade, no contexto de democracias débeis ou de "baixa intensidade" e de hegemonia neoliberal. A temática de educação para direitos humanos nos anos 80, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática, depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos. No entanto, hoje a realidade é outra. O clima político-social, cultural e ideológico é diferente. Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitameno da sociedade civil, de crescente exclusão social e falta de horizonte utópico para a construção social. Por outro lado, em contraste com os anos 80, em que a maior parte das experiências de Educação em Direitos Humanos foram promovidas por ONG's e administrações públicas de "esquerda", nesta última década, houve uma grande entrada dos Estados, em geral de caráter neoliberal, na questão da educação em Direitos Humanos. Quase todos os países latino-americanos, atualmente, têm legislações orientadas a promover e instituir a educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino. Neste novo cenário, é importante analisar e debater as questões relativas ao sentido da educação em Direitos Humanos e os objetivos que pretende alcançar.

Uma problemática especialmente significativa nesta perspectiva diz respeito à polissemia das expressões utilizadas neste âmbito. É importante não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se "alargando" tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o transito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc.. até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada

e confluente., terminando por se reduzir a um grande "chapéu" sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os mais diversos enfoques.

Um tema que suscitou acalorada discussão, foi o da cultura escolar e as possibilidades da educação em Direitos Humanos. A cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão "engessada", pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. Outra coisa se torna muito difícil, pois a maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos.

Qual o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos?

Este tema permeou toda a discussão realizada durante o seminário, ao final do qual se chegou ao consenso de que hoje era importante reforçar três dimensões da educação dos Direitos Humanos.

A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas. Por exemplo, expressões como "o patrão é bom porque me deu férias", expressam esta posição; as férias viram uma questão de "generosidade" e não de direito. Os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas.

Outro elemento fundamental na educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de "empoderamento" ("empowerment"), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem,

também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

O terceiro elemento diz respeito aos processos de mudança, de transformação, necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a "educar para o nunca mais", para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim, é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas.

Estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais", constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos.

Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, estas têm de estar em coerência com as finalidades acima assinaladas o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. Exigem, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido. Devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos Direitos Humanos penetre em todo o processo educativo.

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianos dos diferentes atores sociais e das institucionais educativas. É importante, também, assinalar que contextos específicos necessitam também de abordagens específicas. Isto é, não se trabalha da mesma maneira na universidade, numa sala de Ensino Fundamental ou Médio, com o movimento de mulheres, com promotores populares etc. No entanto, o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas.

Não é difícil promover eventos, situações esporádicas, introduzir alguns temas relacionados com os Direitos Humanos. O difícil é promover

processos de formação que trabalhem em profundidade e favoreçam a constituição de sujeitos e atores sociais, no nível pessoal e coletivo.

Quando pode ser considerada uma experiência como promotora dos Direitos Humanos na escola ou fora dela? Quais seriam os indicadores que a especificam? Que estratégias metodológicas devem ser privilegiadas? Estas são questões importantes sobre as quais devemos continuamente refletir.

Facilmente falamos de metodologias quando elas têm muitos pressupostos, supõem uma concepção de aprendizagem, de educação, de educar em Direitos Humanos. O importante é não dissociar a abordagem metodológica das finalidades que se persegue nos processos de educação em Direitos Humanos.

Desafios e Perspectivas

A primeira afirmação a sublinhar, para que possamos identificar, pelo menos, alguns dos principais desafios que a educação em Direitos Humanos está chamada a enfrentar no continente, é a mudança de cenário.

A educação em direitos humanos é introduzida nos anos de 1980, num período de (re)democratização do país, onde é forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político mas também socioeconômico e cultural. São anos marcados pela luta, pela pluralidade de iniciativas e pela esperança. As primeiras experiências de educação em Direitos Humanos se situam neste clima e seus principais protagonistas são grupos e pessoas ligadas a este esforço de mudança, em linha político-ideológica de esquerda. Os sistemas públicos que assumem projetos nesta perspectiva, estão governados por partidos deste linha e presididos, no caso brasileiro, por personagens como Miguel Arraes e Paulo Freire.

A década de 1990 significou uma consolidação do projeto neoliberal nas diferentes dimensões da vida social, não podendo seu impacto ser reduzido à reestruturação produtiva. A década terminou com uma forte recessão econômica, elevado índice de desemprego e exclusão, anomia social, multiplicação das formas de violência, desencanto e hegemonia da

perspectiva do "pensamento único". A frase "o futuro já não é futuro", pichada por um grupo de jovens nos muros da cidade do Rio de Janeiro, expressa dramaticamente o clima do momento.

O início do novo milênio está marcado pela contradição. Por um lado, a hegemonia neoliberal continua se afirmando no plano interacional e os diferentes governos, mesmo aqueles que se situam em uma perspectiva alternativa, não logram se desprender de sua lógica, particularmente no que se refere às políticas econômicas. Neste contexto, o discurso sobre os Direitos Humanos, parte da agenda internacional, é assumido e ressituado dentro deste novo cenário.

Convém, também, ter presente que este novo cenário não é monolítico mas, está atravessado por tensões dialéticas, numa correlação de forças marcada pela assimetria. Por outro lado, numa república federativa como a brasileira, convivem diferenças e conflitos entre diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal –, assim como nas relações poder público- movimentos organizados da sociedade civil.

Tendo presente o atual cenário, vamos assinalar alguns desafios que consideramos especialmente significativos para o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos:

A opção entre diferentes marcos político-ideológicos que servem de referencial para a educação em Direitos Humanos

O discurso dos Direitos Humanos está marcado hoje por uma forte polissemia e, conseqüentemente, as maneiras de se entender a educação em Direitos Humanos, também. É possível distinguir pelo menos dois grandes enfoques.

O primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes, centrados na participação nas eleições. Também estão presentes temas como discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. Do ponto de

vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial.

O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes, fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de *marketing*. Coloca no centro de suas preocupações a interrelação entre os direitos de primeira, segunda e terceira geração e se coloca na perspectiva da construção de uma quarta geração de direitos que incorpora questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a própria viabilização dos direitos civis e políticos. Privilegia temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza "temas geradores". Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume, do ponto de vista psico-pedagógico, um construtivismo sociocultural.

Essas duas perspectivas, em muitos casos, se combinam, praticamente, não existindo em estado puro. No entanto, é importante identificar a matriz predominante em cada proposta e, principalmente, fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar. Consideramos este o principal desafio a enfrentar nos próximos anos.

A necessidade de critérios que caracterizem a especificidade das experiências

As experiências que se apresentam como de educação em Direitos Humanos, se situam numa ampla gama de projetos e ações. Podem incluir

aquelas que se apresentam com uma clara e explícita referência aos Direitos Humanos e trabalham, teórica e praticamente, temas que têm a ver com sua problemática no nosso contexto numa perspectiva educacional, como também incluem projetos que assumem, no plano do discurso, os Direitos Humanos, sem que seja trabalhada a relação teoria-prática, assim como aquelas ações orientadas para a formação de sujeitos sociais críticos e ativos, no nível individual e coletivo, que promovem uma cidadania participativa mas onde a temática dos Direitos Humanos fica implícita, não sendo trabalhada de uma maneira sistemática. Consideramos importante clarificar os critérios básicos que permitem delimitar, com maior precisão, o âmbito da educação em Direitos Humanos e as condições para que determinadas experiências educativos possam nele ser situadas.

O risco da fragmentação

Nos últimos anos, houve uma enorme diversificação de trabalhos na área. De alguma maneira, as ações se especializaram. Diferentes grupos enfatizam e assumem componentes educativos referidos a determinada problemática: direitos das crianças, das mulheres, dos grupos indígenas, dos negros, dos aidéticos, dos deficientes, dos idosos, relativas ao consumidor, ao meio ambiente, etc. Esta diversificação se, por um lado, representa uma riqueza, pode também levar a uma excessiva fragmentação. Consideramos importante favorecer a articulação entre estes diferentes grupos, assim como promover uma fundamentação geral que dê suporte teórico-metodológico às lutas específicas.

A tensão entre parceria e cooptação

Outra questão de especial importância, no momento atual, diz respeito às freqüentes parcerias entre os órgãos públicos e as organizações sociais, especialmente as ONGs. Por um lado, as políticas públicas devem incorporar os diferentes agentes sociais em função de sua função pública. No entanto, esta incorporação deve acontecer não somente na etapa de execução dos programas e planos. Ela deve estar presente desde a sua concepção, de maneira ampla, onde atores de diferentes tendências possam intervir, não de forma reduzida aos ritos formais, mas, efetivamente, como

co-autores, o que raramente acontece. As parcerias ficam, em muitos casos, reduzidas a transformar as organizações sociais no "braço" operacional do Estado, que transfere para elas os aspectos de gestão das políticas públicas. Nestes casos, as ONGs, que se caracterizaram pela autonomia em relação ao Estado - o que lhes permitiu ser uma instância crítica e propositiva-, passam a ficar fortemente condicionadas em seus trabalhos e a inibir seu potencial crítico em relação aos rumos da sociedade. Distinguir entre parceria e cooptação e refletir coletivamente sobre as condições de uma e de outra, constitui um desafio de especial importância neste momento.

Temas transversais versus temas geradores

Do ponto de vista pedagógico, consideramos fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas dessas duas estratégias propostas para a incorporação da educação em Direitos Humanos na Escola Básica, Fundamental e Média. Existe um amplo consenso de que, nestes níveis de ensino, não se trata de introduzir uma disciplina específica sobre Direitos Humanos. No entanto, uns colocam a base conceitual, do modo de conceber a introdução no currículo escolar desta preocupação, na interdisciplinaridade e outros, na transversalidade. As conseqüências práticas de uma ou outra opção são diferentes. Podem ser estas duas abordagens consideradas complementares? Em contraposição? Quais as bases teóricas que as sustentam? E suas implicações práticas no currículo em ação?

Educação em direitos humanos e formação de educadores

O que foi possível constatar, é que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada. Poucas são as organizações que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental.

Nesta perspectiva, não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino

das diferentes áreas curriculares e por funções de normalização e disciplinamento. Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos.

A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca. Estas opções constituíram - e acreditamos que continuam sendo - a fonte de sua energia ética e política.

Concluímos esta reflexão que, como afirmamos no início, pretende ter um caráter meramente introdutório e suscitar questões para o debate pedagógico no momento atual, com as seguintes palavras de Salvat: (Apud MAGENDZO, 1994, p.164).

> Os direitos humanos aparecem para nós como uma utopia a promover e plasmar nos diferentes níveis e espaços da sociedade. Como tais, apresentam-se como um marco ético-político que serve de crítica e orientação (real e simbólica) em relação às diferentes práticas sociais (jurídica, econômica, educativa, etc) na luta nunca acabada por uma ordem social mais justa e livre.
> Neste sentido, são vistos como paradigmáticos, isto é, como modelo e/ou critério exemplar a partir do qual podemos ler nossa história e nosso futuro como povos.

Referências

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo** – Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BASOMBRÍO, I. **Educación y ciudadania***:* la educacion para los derechos humanos en América Latina Peru: CEAAL,IDL y Tarea, 1992.

IIDH **Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina.** Costa Rica: IIDH/F. Ford, 2000.

MAGENDZO, A. (Org.) **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

________. Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia; In: MAGENDZO, A. (Org.) **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

ONU/UNESCO**. Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe**. Ciudad de México, diciembre, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Lua Nova.** Revista de Cultura e Política. nº 39, p. 105-124. São Paulo: CEDEC, 1997.

SIME, L. Educacion, Persona y proyecto Histórico. In: MAGENDZO, A. (Org.) **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica.** Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

2 - O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública)

Alexandre Antonio Gili Nader

De antemão, é preciso que se perceba que a temática anunciada pelo título geral deste item desdobra-se, na verdade, em duas grandes vertentes. Inicialmente, cabe destacar a natureza do Conhecimento/Cultura em sua condição de patrimônio universal da espécie, acumulado ao longo do tempo, como fruto do trabalho humano- aquele que articula, orgânica e continuadamente, reflexão e ação- de interpretar, intervir sobre e, por fim, produzir novas realidades, tanto do ponto de vista físico quanto do social. Nessa perspectiva, o acesso a ele, bem como a conseqüente apropriação desse conhecimento e de seu caráter histórico, é, sem sombra de dúvida, direito inalienável de todos aqueles que integram o gênero humano. Do mesmo modo, a participação no processo de suas produção e reprodução (enfatizando, aí, mais do que a repetição, a ação de produzir de novo), seja no sentido de sua preservação atualizada, seja no sentido de uma ruptura com o já estabelecido.

Não é muito difícil perceber que a prática social que realiza os direitos acima caracterizados, é a Educação e, mais especificamente, no caso da dimensão sistematizada desse conhecimento, a educação escolar. Mas não qualquer escolarização: para que ela possa alcançar o grau indispensável de efetividade na direção aqui apontada – afinal de contas, não estamos nos referenciando numa abstração mas sim num contexto espaço-temporal concreto, o da tessitura social brasileira contemporânea –, ela precisa ser (institucionalmente) pública, gratuita e de qualidade, para todos e em todos os níveis, assumida pelo Estado, em suas várias abrangências de poder, como um de seus deveres fundantes.

As assertivas do parágrafo anterior podem ser visualizadas como parâmetros norteadores das políticas de Estado para a Educação, de um modo geral, e para aquela especialmente direcionada aos Direitos Humanos. Cabe ao Estado, nessas políticas, o papel de possibilitar a todos o ingresso e a permanência numa educação escolar nos padrões aqui preconizados:

como **agente educativo**, sua função primordial nesse campo, nas escolas públicas, buscando sempre aprimorar o patamar de qualidade e ampliar o alcance de sua oferta de ensino- conjugando, inclusive, quando necessário e possível, ações afirmativas direcionadas a grupos sociais específicos aos esforços mais amplos voltados para a universalização; como **fiscalizador/ avaliador** das ações educativas desenvolvidas pela iniciativa privada, exigindo de todas elas desempenho no mesmo nível que aquele a ser encontrado nas escolas públicas requalificadas e, tão importante quanto, coibindo qualquer procedimento que tenha como decorrência o tratamento do Conhecimento como mercadoria e, portanto, da Educação como negócio, por sua absoluta incompatibilidade, oposição mesmo, à percepção, aqui expressa, do Conhecimento como patrimônio de todos e da Educação como direito. Essa questão será retomada mais adiante, neste texto.

Antes de ser aqui concluída a abordagem referente aos desdobramentos da concepção de Conhecimento como patrimônio sobre o papel do Estado no caso das políticas educacionais, é importante, ainda, mencionar algumas questões pertinentes de serem aqui abordadas. A primeira delas diz respeito à necessidade de uma sensibilidade extremamente aguçada na formulação e implementação das ações afirmativas, já mencionadas em momento anterior deste texto, no que tange à relação dessas ações com a questão – maior, no partido aqui tomado – da universalização do acesso à educação escolar pública, gratuita e de qualidade. É preciso que, nesse caso, se esteja absolutamente seguro que as relações entre elas e os propósitos de universalização sejam sempre de fortalecimento mútuo, nunca de competição, antagonismo. Outro risco que pode rondar as ações afirmativas, por sua condição de direcionamento focalizado, é o de se tornarem mecanismos compensatórios, paliativos, muitas vezes de qualidade questionável, eternizados para a questão subjacente e irresolvida da universalização educacional. E como se, nesse caso, a finalidade estivesse sendo substituída – em várias situações, inadvertidamente, embora, em todas elas, de forma, com certeza, inadequada – pela tática/estratégia. Não restam dúvidas de que, no percurso em busca da universalização, há lugar para as necessárias proposição e efetivação de políticas afirmativas. Este alerta aqui colocado visa, tão somente, otimizar a possibilidade de eficácia das mesmas.

Além disso, ainda que destacado "*ad nauseam*" por todos os autores que se debruçam sobre a temática educacional, vale a pena insistir no quanto é indispensável, para que o programa aqui proposto possa ser bem sucedido, que as políticas educacionais, e, dentro delas, o Estado em suas diversas esferas de poder, contemplem de forma decidida e decisiva, sem tergiversações ou postergações, a valorização dos profissionais da Educação. Isso significa que é preciso que essas políticas prevejam processos específicos para a formação desses profissionais, caracterizando, definitivamente, a Educação, escolar, sobretudo, como espaço para atuação profissional- o que fica evidente pelo importante e peculiar conjunto de finalidades que ela deve ser capaz de atingir, algumas já aqui elencadas e outras a serem apresentadas na seqüência- e não para amadores, a espera de melhores oportunidades em sua área de formação original, como tem acontecido até hoje, inclusive com estímulo do próprio Estado (vejam-se, por exemplo, as várias políticas e normatizações sobre a certificação). Significa, também que é preciso assegurar, pelas mesmas razões, nessas políticas, o compromisso do Estado, prioridade, de fato, com uma urgentíssima e expressiva melhoria das condições salariais e de trabalho desses profissionais. Seria ingênuo acreditar numa implicação linear do tipo "mais salário= mais e melhor trabalho". No entanto, no real concreto em que nos encontramos, sabemos que a valorização social de um tipo de trabalho e de seus executantes, assim como a elevação do nível de expectativas que se tem sobre ambos, no sentido de uma maior possibilidade de concretização dessas expectativas, guardam, a despeito de algumas mediações escamoteadoras, uma significativa relação com formação, remuneração e condições de trabalho daqueles que o desenvolvem.

Outra questão importante de ser mencionada neste momento- embora, como poderá ser visto, ela, também, se faça presente no tratamento dos tópicos subseqüentes deste texto- é a das relações estabelecidas nesse campo entre público e privado. O correto dimensionamento dessas relações é essencial. Caso contrário, o perigo dos equívocos, mesmo que cometidos com boas intenções, é assustador. Nessa perspectiva, faz-se indispensável a percepção, nas condições dadas da realidade atual, da inevitável tensão existente entre ambos por suas intencionalidades nitidamente conflituosas, quando não contraditórias, antagônicas. Do mesmo modo, não na esfera

dos princípios, mas na concretude da sociedade brasileira contemporânea, é imprescindível entender o significado – pelas implicações daí advindas – da proposição de um espaço público de conformação não-estatal ou de gestão privada da coisa pública. Ou seja, da instalação na sociedade brasileira de arenas destituídas de quaisquer instrumentos institucionalizados de intervenção/mediação (a regulação, é, certamente, insuficiente) pelo Estado. No campo educacional, essas são questões claramente candentes.

Cabe, ainda, referenciar uma questão que, durante um período bastante longo, abrangendo, praticamente, as duas últimas décadas do século passado, centralizou a discussão acerca do papel da escola para as camadas menos favorecidas da sociedade – aquelas cujos filhos, predominantemente, freqüentam a escola pública básica. Se essa questão não for focalizada em sua devida perspectiva – a de uma polarização passível de ser objeto de uma síntese – poderá tornar-se um complicador para atuação nos termos aqui propostos. Trata-se do conflito entre duas visões sobre o referido papel: por um lado, a dos então chamados "educadores populares", por outro, a dos assim caracterizados como "conteudistas". Sem entrar em maiores detalhamentos sobre a polêmica em si (para maiores esclarecimentos sobre a mesma, cf, por exemplo, Moreira (1997) e Silva (1999) e as referências, sobre essa temática, citadas em ambos), é importante, a partir dela, destacar que uma educação escolar pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada deve tanto proporcionar a todos a capacidade de apropriação, produção e reprodução do conhecimento sistematizado quanto, principalmente, no caso das camadas populares, construir esse processo de capacitação tomando como base a sua experiência existencial, problematizando positivamente, de forma qualificada e qualificadora, aquele conhecimento condensado a partir dela e valorizando-a, à Thompson (1987), como fator instituinte da identidade desse grupo social.

Para concluir este tópico, vale reafirmar que a prescrição acima apresentada, se concretizada, será capaz de tornar a escola – pública, principalmente – um efetivo agente de democratização da sociedade brasileira, que, mesmo sendo coadjuvante nesse processo, está longe de ser descartável.

Ainda nessa vertente, a da compreensão do Conhecimento/ Cultura como patrimônio e da Educação como direito, no que tange

às políticas mais amplas voltadas para a dimensão cultural aí incluídas aquelas que abranjam ações passíveis de ocorrer dentro do âmbito escolar, ainda que com o cuidado das indispensáveis salvaguardas contra um mecanicismo primário que resultaria da transposição direta dos princípios propostos no caso das políticas educacionais para o espaço agora em foco os mencionados princípios, adequadamente adaptados, podem ter uma significativa aplicabilidade nesse espaço. Inclusive, a configuração assumida- no campo específico das políticas culturais e das ações culturais de Estado- por algumas das questões anteriormente abordadas, entre várias outras, estabelecem, para os que se incluem entre os defensores da efetivação dos Direitos Humanos, desafios profundamente instigantes. À guisa de exemplos e com o fito de convidar o leitor para a reflexão, são comentados, a seguir, mesmo que de modo extremamente breve, a valorização dos profissionais da Cultura e as relações entre público e privado e entre as culturas popular e erudita, no âmbito focalizado neste momento.

No espaço das políticas/ações culturais, é preciso perceber uma nuance diferenciadora com relação ao campo das políticas educacionais, no que tange à dimensão da valorização dos profissionais que nele atuam. No caso anterior, das políticas educacionais, a valorização, como já afirmado acima, principalmente no caso da escolarização, supõe dimensionar uma exclusividade – ou, pelo menos, a atuação amplamente predominante, quando houver a participação de outros sujeitos sociais não-profissionais da Educação. Já no caso da Cultura, ora em tela, tendo em vista a ampliação de abrangência que esse conceito tem sofrido e vem sofrendo nos tempos recentes e atuais, bem como as características peculiares das manifestações culturais, sobretudo as populares, essa valorização se dá de uma forma distinta, a partir da definição, para esses profissionais, nas ações – que, <u>necessariamente</u>, devem ser desenvolvidas com a participação dos produtores da Cultura-, de um papel específico a ser desempenhado, que não pode ser confundido, sob risco de produzir-se uma falsificação (pastiche ou caricatura), com o dos ditos produtores. Pelo contrário, nesse caso, o trabalho dos profissionais tem uma dimensão de complementaridade e não de identidade com o dos que produzem a Cultura, servindo de estímulo, suporte e mediação articuladora das ações desses últimos. No entanto, para concluir, é pertinente destacar elementos em comum nos

dois casos – Educação e Cultura-, necessários à mencionada valorização: condições dignas de salário e trabalho, pelas razões já apresentadas em espaço anterior deste texto.

No que se refere às relações entre público e privado no campo cultural, talvez essa seja uma das questões mais complexas – se não a mais complexa – das que interferem sobre a temática aqui abordada e, por isso mesmo, de trato bastante difícil/delicado, seja por conta dos aspectos estruturais pelos quais essas relações são permeadas, seja pelos elementos atinentes à configuração conjuntural brasileira contemporânea. Sobretudo porque este é um caso no qual os alertas formulados pelos pensadores vinculados à Escola de Frankfurt, relativos à indústria cultural, Horkheimer e Adorno (1973), ainda que antigos, da primeira metade do século passado, continuam em plena vigência. A idéia – e, sem dúvida, a prática – e planejamento acurado, produção em escala e venda de uma mercadoria, em geral, de baixíssimo padrão de qualidade, a partir da identificação de nichos, de abrangência variada, receptivos a determinadas formas culturais, tem demonstrado uma vigorosíssima persistência nos dias de hoje em nosso país. E, ainda mais, nesse mesmo âmbito, como a perversa contra-face da mercantilização que acabamos de comentar, com igual vigor, apresenta-se a privatização, conformada pela interdição, do acesso de muitos a várias produções culturais também mercadorizadas, ainda que, nesse caso, de modo simétrico, num viés elitista e elitizante.

Por fim, alguns comentários sobre as relações entre popular e erudito no espaço da Cultura. Em primeiro lugar, é forçoso assinalar que uma significativa parcela dos critérios usuais para construir uma taxionomia das manifestações que as localize num tipo ou noutro de cultura, em que pese a existência real de peculiaridades distintivas entre elas, é de cunho eminentemente funcionalista, do ponto de vista social: a cultura dominante, ou seja, da classe dominante, é identificada, num processo do qual a escola tem participado de forma destacada (FREITAG, 1986 e referências lá citadas), com a cultura erudita, alta cultura ou saber sistematizado, estabelecendo-se, assim, uma hierarquização que, não por acaso, reproduz, na dominação cultural, a dominação material. Se, por um lado, existe, de fato, uma superposição relevante entre cultura dominante e o que poderia constituir-se em possível paradigma para uma cultura erudita, facilitada pelas próprias condições de produção da

primeira delas e pela questão da definição dos critérios, já caracterizada acima, por outro, é preciso perceber que a cultura dominante, por sua própria natureza, é, por exemplo, portadora de preconceitos (machismo, racismo...) que desqualificam claramente o ambicionado- pelos que a elaboram- recobrimento integral. É claro que a existência de produção cultural completamente destituída de dimensão ideológica é impossível. No entanto, o grau de impregnação muitas vezes encontrado, com no mencionado caso dos preconceitos da cultura dominante, a torna, sem dúvida, saber de baixíssima qualidade, indigno de ser visualizado como cultura sistematizada, conforme Gramsci (1984) – cumpre destacar que, em alguns casos, o descompasso é tão gritante que os próprios integrantes das classes que exercem a supremacia, são forçados a reconhecê-lo e que essa pecha é justamente a que é regularmente imputada, pelos dominantes, aos artefatos culturais oriundos das camadas subalternas. Além disso, cabe assinalar que há uma diferenciação evidente de propósitos entre as políticas educacionais e culturais, que tem nítidos desdobramentos nas relações aqui focalizadas. Se, na escola, há o objetivo de assegurar a apropriação do saber sistematizado àqueles que a freqüentam – seja como capacitação para a continuidade da supremacia, aos oriundos das camadas dominantes, seja, para os filhos dos menos favorecidos, como inculcação para a subordinação, na escola conservadora, ou, alternativamente, como instrumental para atuar no processo de transformação social (em sentido amplo, alcançando, inclusive, a valorização da produção cultural popular, buscando intensificar suas dimensões crítica, inovadora e sistemática), na escola que tenta associar Educação e mudança-, nas políticas e ações culturais, a perspectiva deve ser outra, distinta dessa recém-enunciada, ainda que guardando com ela alguma proximidade. Busca-se, nessas políticas e ações, acima de tudo, um processo coletivo e democrático, sem hierarquizações – que só fazem sentido numa perspectiva que se identifique com a da escola conservadora, como já visto acima-, de expansão do universo cultural de todos os seus participantes, pelo estímulo à produção e à apropriação daquelas em presença, das várias possibilidades de formas e manifestações culturais e de suas respectivas dinâmicas. Para concluir este ponto, é necessário, ainda, mencionar as ardilosas – mesmo a utilização, aqui, do termo desonestas não seria inadequada – apropriações, por parte dos agentes culturais vinculados à camada social favorecida, de

que são objeto algumas manifestações da cultura popular, na perspectiva de sua transmutação à forma erudita, destituindo-as de suas referências de origem. Nada contra o intercâmbio ou a aproximação entre elas no sentido da busca recíproca de novas fontes, o que deve ser até mesmo estimulado, como fator de dinamização cultural, conforme enunciado há pouco. O que é aqui denunciado é um saque, de caráter perversamente aniquilante, pelo esvaziamento, da identidade cultural dos subalternos, que deve ser impedido por meio de incisivas ações do Estado, a serem previstas em suas políticas culturais.

Isso posto, é possível avançar na delimitação e caracterização da segunda vertente, que teve sua existência anunciada ainda no início deste texto. Ela, fundamentalmente, institui-se a partir da percepção do Conhecimento/Cultura com uma outra significação que, ainda que distinta, retém forte parentesco com a que aqui foi trabalhada anteriormente. Trata-se de pensá-lo como instrumental absolutamente indispensável para o reconhecimento e a conseqüente luta em defesa – pela sua real efetivação – dos demais Direitos Humanos. Vale registrar que, de certa maneira, a possibilidade desse novo significado agora atribuído ao Conhecimento/Cultura já havia sido antecipada no parágrafo anterior, quando foi feita a referência à ação das escolas cuja atuação tem como horizonte a associação entre Educação e transformação social. Esse registro tem como propósito primordial assinalar que também essa percepção trará desdobramentos sobre o planejamento e a concretização das políticas de Estado, tanto no campo educacional – no qual eles se evidenciarão, sobretudo no âmbito do papel desempenhado pela escola –, quanto no cultural. Na seqüência, tais desdobramentos serão debatidos, nos mesmos moldes que aqueles adotados na análise aqui apresentada para a vertente anterior, relativa à percepção do Conhecimento/ Cultura como patrimônio universal do gênero humano e da Educação, em si, como Direito Humano inalienável, posto que afiançadora do acesso a esse patrimônio.

Num primeiro momento, no que diz respeito aos efeitos dessa nova compreensão do Conhecimento/Cultura de cunho instrumental sobre as políticas educacionais e a atuação da escola, é preciso, de antemão, assegurar que a instrumentalidade, aqui mencionada, aproxima-se bem mais de uma perspectiva mediadora, de qualificação e potencialização das ações em defesa dos Direitos Humanos, do que de uma outra que

atribua ênfase maior à identificação entre instrumentalidade e técnica. Ou seja, a idéia é de que o Conhecimento – articulado como totalidade, a partir das peculiaridades de seus diversos ramos- em seu vasto repertório representativo das experiências acumuladas pela espécie ao longo do processo histórico, será capaz de proporcionar, amplamente, aos que dele se apropriam, tanto a identificação (no presente) de situações, de abrangência e natureza variadas, nas quais estejam sendo agredidos princípios que se materializam em direitos, quanto estimular o compromisso e a capacidade de otimizar a formulação e execução de táticas/estratégias para reverter e impedir essas situações (presente e futuro). Nesse sentido, parece necessária a discussão, serena mas rigorosa, a respeito da proposta de introdução, nos currículos escolares, de disciplinas cujos conteúdos sejam centrados em Direitos Humanos, como forma de incrementar a eficácia da atuação da escola na direção aqui defendida. Tal proposta tem como contraponto, visando a mesma finalidade, a manutenção do currículo formal em sua organização atual, baseada nos ramos do conhecimento, no qual, a partir de uma redefenição de perspectivas de abordagem e de ênfases no processo ensino-aprendizagem – de cada uma e de todas as disciplinas –, seria tratada a questão dos Direitos Humanos, tomando o currículo assim constituído como um todo orgânico. Ainda que sem tomar partido na polarização entre essas duas possibilidades, uma vez que essa polêmica está longe de ser esgotada de forma satisfatória – que poderá, inclusive, ser estabelecida por meio de uma síntese entre elas –, cumpre destacar que, em ambas, o processo de formação de professores deverá passar por significativas transformações. Sem qualquer sombra de dúvida, é possível afirmar que os egressos dos atuais cursos de Licenciatura não receberam, em sua formação inicial, elementos que possam qualificá-lo adequadamente para o exercício profissional numa ou noutra direção. Se alguns desses egressos forem capazes de atuar consistentemente em qualquer uma delas, isto se deverá, muito provavelmente, a méritos próprios e/ou a processos ocorridos à margem de sua formação inicial. Nessa linha, ainda, no escopo da primeira proposta, cabe caracterizar, com bem mais nitidez, o perfil almejado para o profissional docente em Direitos Humanos e analisar, de forma profunda e qualificada, as experiências, já desenvolvidas na educação brasileira, de introdução de componentes curriculares sob a forma de disciplinas, visando a formação de valores,

mesmo que elas tenham se dado em contextos distintos, sobretudo do ponto de vista político, do atual.

Por fim, no que tange aos desdobramentos dessa segunda percepção de Conhecimento/Cultura como instrumental indispensável de busca da efetivação dos Direitos Humanos no âmbito das políticas culturais, ainda que de forma extremamente sucinta, são enunciadas, a seguir, algumas poucas considerações que, pelo reduzido desenvolvimento delas aqui apresentado, devem ser tomadas como pistas, não muito mais que isso. No espaço anterior em que foram tratadas as políticas culturais- aquele que tinha como foco a idéia do próprio acesso ao Conhecimento/ Cultura como direito inalienável de todos os integrante da espécie- foram caracterizados, a partir dessa idéia, alguns parâmetros norteadores para a formulação e implementação dessas políticas. Do mesmo modo, a nova centralidade aqui enfatizada sugere a necessidade da introdução de mais um parâmetro, adicional. É absolutamente indispensável incluir, com destaque, dentre os demais Direitos Humanos a serem defendidos com o concurso do instrumental proporcionado pelo Conhecimento/Cultura, aquele que assegura, aos diversificados grupos integrantes da sociedade, a preservação – dinâmica, não esclerosada, engessada ou posta sob uma redoma, intocável – e valorização de suas identidades sociais, aí contida a dimensão cultural dessas identidades. Tal constatação conforma-se como esse outro parâmetro anunciado acima para a realização das ações integrantes das políticas culturais. Essas ações, na observância do novo parâmetro, devem, de toda maneira, evitar assumir – ou mesmo se aproximar de, por menos que seja – o caráter de uma pasteurização cultural. A busca de proximidades ou superposições entre perspectivas culturais distintas, bastante significativa no campo da investigação cultural, não pode jamais ser confundida com o apagamento das singularidades de cada uma delas. Levando em consideração o ponto recém-estabelecido, complementarmente, é possível desenvolver proposições de ação cultural cuja finalidade seja, especificamente, polarizar as atenções sobre acontecimentos relacionados a Direitos Humanos. À guisa de exemplo, a experiência realizada em 1973, com o show “O Banquete dos Mendigos” cf MACALÉ (1974), emblemática entre tantas outras, ainda que já distante, merece ser avaliada em suas possibilidades de atualização e reprodução adequada às circunstâncias presentes. Como última consideração referente

a esse tema, vale mencionar – a verdade, essa menção é plenamente cabível, igualmente, para o item antecedente, também voltado para as políticas e ações culturais, naquela feita com a perspectiva de Conhecimento/ Cultura como patrimônio- a importância do espaço da escola, pública, principalmente, na qualidade de espaço de ocorrência de ações culturais inseridas nas políticas públicas de Cultura. Agregando a dimensão física ao próprio caráter institucional, trazer a Cultura para dentro da escola pode significar um passo muito importante no sentido da superação das barreiras entre conhecimento sistematizado e as demais formas culturais, bem como, por conseqüência, do paradigma cultural conservador reprodutivista – na dominação cultural, um espelho da dominação material. É claro que tais iniciativas pressupõem a disponibilidade, nas escolas, das condições necessárias para sua realização. Afinal, o que se almeja é trazer para a escola a riqueza e o amplo espectro de possibilidades das manifestações culturais de várias ordens e naturezas e não simulacros empobrecidos e simplificados das mesmas.

Para conferir a este texto uma necessária completeza, é preciso que, no caminhar para sua conclusão, ele evidencie, sem ambigüidades, num processo de aprofundamento que tenha como base mas ultrapasse o que foi exposto até o presente momento, as expectativas por ele antevistas, direcionadas à instituição escolar, mormente à escola pública. Em que pese a polissemia de que esse termo é portador nos dias de hoje, parece, ainda, adequado utilizar como referência de trabalho o conceito de **cidadania**, desde que caracterizando, inequivocamente, "*a priori*", o que será feito imediatamente a seguir, o significado que aqui lhe será atribuído.

Em primeiro lugar, no sentido de evitar quaisquer possíveis equívocos no entendimento das intenções desta elaboração, cabe esclarecer que o instituto da cidadania não é outorgado aos integrantes da espécie pelo fato deles terem sido partícipes de um processo de escolarização: cidadania é atributo inalienável de todo e qualquer ser humano que abrange, inclusive, a busca – e a cobrança aos responsáveis (Estado e seus ocupantes temporários, Governo) – da implementação de ações na esfera pública que tenham como decorrência a democratização da sociedade, ou seja a efetivação irrestrita dos Direitos Humanos. Assim, o sentido desta exposição é evidenciar a contribuição, possível e necessária, que a escolarização pode trazer para um exercício da cidadania (vigência

dos Direitos Humanos) mais efetivo, cujo fator instituinte é a condição humana.

Isso posto, é indispensável, para alcançar os propósitos visados, ressaltar dois aspectos presentes na conceituação atual de conhecimento que estão intimamente articulados com a forma pela qual se pretende, aqui, estabelecer os nexos entre educação e qualificação para o desempenho da cidadania. Em primeiro lugar, e desde o advento da modernidade ocidental, delimitando o encerramento do período medieval, o fato de que, a partir de então, o conhecimento despoja-se de sua dimensão sagrada e de sua natureza contemplativa (compare-se, por exemplo, com a doutrina da iluminação de Santo Agostinho, nas *Confissões* (PESSANHA, 1996), secularizando-se e, simultaneamente, tornando-se instrumento de intervenção dos seres humanos – de todos e de cada um deles – sobre o mundo. Além disso e daí decorrente, o segundo fato a ser ressaltado é, na medida em que essa concepção intervencionista foi se tornando predominante, agudizando-se intensivamente nos dias atuais, a desocultação da dimensão de mercadoria inerente ao conhecimento no mundo ocidental moderno, mundo esse que tem como modo de produção preponderante o capitalismo – hoje, mais do que nunca.

Esses dois elementos assinalados apresentam alguns desdobramentos dignos de registro. Com relação ao primeiro deles, é imperativo perceber a profunda valorização, alcançada na modernidade, pela atividade educativa, de um modo geral, qualquer que seja ela. Do mesmo modo, o início e progressivo aprofundamento do processo de laicização dessa referida ação educacional. No que tange ao segundo aspecto, a evidenciação do conhecimento como algo dotado de valor de troca (passível, portanto, de ser instrumento para obtenção de lucro), é preciso reconhecer que ele é o responsável por um dos embates centrais que se travam na contemporaneidade: a disputa entre a compreensão do conhecimento como mercadoria, pura e simples, e a sua visualização como patrimônio de toda a espécie. Nessa perspectiva, a educação – transmissão e produção do conhecimento –, para os primeiros, adeptos da visão mercantil do conhecimento, é, acima de tudo, negócio; para os outros, os que assumem conhecimento como patrimônio universal do gênero, é direito insofismável de todos. Sem maiores análises de mérito, apenas como evidência empírica dos aspectos aludidos acima, gostaria

de citar, como exemplo significativamente ilustrativo do embate referido, as marchas e contra-marchas nos processos de quebra de patentes dos medicamentos empregados nas políticas públicas de saúde coletiva, como é o caso do tratamento da AIDS.

No sentido da continuidade do itinerário proposto, cabe, ainda, ressaltar algumas características centrais da sociedade contemporânea pelas implicações que delas decorrem: inicialmente, sua complexificação – na verdade, a da realidade como um todo –, oriunda das profundas transformações tecnológicas, que têm incidência, entre outras coisas, sobre as formas de realizar e de gerir o trabalho e de promover, em um novo patamar de intensidade, a circulação global da informação; além disso, sua organização em classes, que têm como fator inicial de demarcação o papel que cada uma delas desempenha – e a experiência daí derivada – nas relações sociais de produção da vida material, atribuindo-se a cada uma delas um patamar específico e diferenciado de construção cognitiva, cuja centralidade fica estabelecida ao ser recuperada a importância de que se reveste – nos tempos modernos, como um todo, e, particularmente, na atualidade – a capacidade interveniente do conhecimento. Para os dominantes, os que auferem os benefícios da reprodução ampliada do capital, o chamado saber erudito, científico, organizado a partir de regras bastante precisas para sua produção e abrangendo, no âmbito ideológico, a justificativa – ou, se necessário, a ocultação – da hierarquia de poder em vigor na sociedade. Para os dominados, os que (sobre)vivem – ou buscam fazê-lo- da venda de sua força de trabalho, a construção usualmente denominada saber popular ou senso comum, tradução, sem um agenciamento mais sofisticado de sua experiência existencial, que se configura como amálgama conflituoso, incorporando a ideologia dos dominantes em sua vertente de submissão e a dos dominados, ainda que em estágio embrionário, na de resistência. Nessa linha, não é demais lembrar o quanto a heterogeneização dos subalternos é fator direto de complexificação do senso-comum.

Por fim, no sentido de completar o quadro dos pressupostos a serem apresentados, considero indispensável a explicitação da concepção de cidadania, para além dos elementos anteriormente apresentados. A idéia de cidadania pode ser traduzida mediante a garantia, para todos, de uma inserção digna nas relações sociais da produção de caráter mais restrito, associada à capacidade de participação crítica nas diversas práticas sociais.

É importante insistir na idéia de cidadania como algo com necessidade intrínseca de plenitude: não existe cidadania parcial. Enquanto houver cidadãos e não-cidadãos, a cidadania, como instituto, não estará em vigor.

Uma vez de posse do todos os elementos necessários para a construção dos vínculos entre educação de qualidade e exercício da cidadania, cumpre, agora, ainda que de forma resumida, enunciá-los em suas grandes linhas:

- se é buscada a qualificação para o exercício de um atributo de natureza universal, é, no mínimo, sensato tentar fazê-lo a partir de um elemento inequivocamente compartilhado por todos os integrantes da espécie: a capacidade de realizar trabalho. Assim, ainda que tendo em mente os limites e possibilidades dessa proposta educativa, dentre as modalidades educacionais, aquela que apresenta possibilidades mais promissoras de atingir o objetivo visado é a **escola unitária** (na estrutura e na prática) que tenha o **trabalho como princípio educativo**, isto é, aquela que integra organicamente, na formação de todos os seus alunos, sem distinções, a qualificação para o exercício (e a promoção) da cidadania e a compreensão do conhecimento em sua totalidade (ciência, arte, cultura, tecnologia) como patrimônio histórico vivo da espécie, estimulando, desse modo, a continuidade de seu engajamento no processo de escolarização;
- se o motor das propostas aqui defendidas são propósitos efetivamente democratizantes e emancipatórios, é preciso que atuação educativa propugnada seja capaz de assegurar a igualdade de condições para todos no processo de construção cognitivo-cultural. Assim, o saber sistematizado de nossas escolas deve conter o repertório das experiências vivenciadas por todos, dominantes e subalternos, estes últimos numericamente majoritários, bem como o das reflexões que foram desenvolvidas sobre elas, como base empírica para a aplicação das regras do método científico, na produção do saber sistematizado. Mais ainda, esse saber deve retornar à base sobre a qual foi construído e realimentá-la, transformando-a, enriquecendo-a para que ela possa tornar-se uma nova base (do senso-comum à textura do bom-senso) de um novo conhecimento, melhor, mais denso e mais abrangente. Ou seja, nas palavras de Santos (1989), nossas escolas devem assumir seus compromissos com a ciência prudente, que toma a experiência

como ponto de partida e a ela volta para fazer sua releitura, e não mais com a ciência arrogante, que, movida pela razão instrumental, tem uma relação claramente utilitária com a experiência;

- se é identificado no mundo contemporâneo um incremento sistemático e intensivo da complexidade, é preciso que a escolarização capacite quem dela participe a lidar com esse fenômeno e com a sua vertiginosa evolução- estou falando, aqui, da complexidade propriamente dita e, também, da complexificação. Isto é, compete à escola dotar os alunos/egressos de "instrumentos para construir novos instrumentos" uma vez que os instrumentos, simplesmente, tornam-se, cada vez mais rapidamente, caducos para realizar a análise do real, carecendo, a intervalos que vão se reduzindo, de atualização, quando esta ainda é possível, para serem utilizados. As idéias expostas acima são, em princípio, as que norteiam a proposta do pensamento complexo de Morin (1999), e será a aplicação das mesmas que possibilitará à escola preservar sua atualidade em caráter mais duradouro. Caso contrário, ela estará fadada a uma obsolescência bastante acelerada.

Longe de esgotar as questões propostas, cuja amplitude, isoladamente ou em seu conjunto, é, num primeiro momento assustadora, quase paralisante, as idéias aqui sumariamente apresentadas podem- e devem- ser submetidas como um todo a um processo severamente rigoroso de crítica, que precisa, necessariamente, incluir aqueles que, em última instância, desempenharão o papel de executores delas ou das que resultarem do procedimento crítico-propositivo anunciado. Elas devem ser consideradas, no máximo, como elementos balizadores – que buscam estabelecer um patamar não-nulo de acumulação sobre os tópicos aqui trabalhados – de um debate rico, denso e diversificado do qual possa, de fato, resultar um conjunto de propostas com efetividade para melhorar a educação – com ênfase em sua vertente direcionada aos Direitos Humanos-, predominantemente a básica, principalmente no caso da escola pública, freqüentada por aqueles que dependem muito fortemente dela para terem acesso – e terem oportunidade de usá-los em favor de seus interesses, subalternos que são na sociedade – aos marcos delimitadores da contemporaneidade.

Referências

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo, SP: Moraes, 1986.

GRAMSCI, Antonio**. Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1984.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (org.). **Temas básicos de sociologia**. São Paulo, SP: Cultrix- EDUSP, 1973.

MACALÉ, Jards (coord.). *O* **Banquete dos Mendigos***:* Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro, RJ: RCA, 1974. 2 v.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar**. Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

THOMPSON, Edward P**. A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

3 - Educação popular em direitos humanos

José Francisco de Melo Neto

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, tem incentivado a promoção de vários sistemas desses direitos, seja em nível de países, em regiões e no local onde as pessoas vivem. Isso tem impulsionado um conjunto de fatores, destacado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), como a promoção de interesses das pessoas para conteúdos globais; a institucionalização de padrões de valoração, sanção e pressão, além de mecanismos de avaliação dessas políticas; a definição de princípios que objetivem a força e o poder de setores sociais historicamente vulneráveis como mulheres, negros, idosos, povos indígenas, grupos raciais e étnicos... entre outros; a organização de redes para reivindicações transnacionais e ações coletivas em defesa dos direitos humanos, alertando todo mundo sobre aqueles grupos ou corporações que os violam.

Muito distante, todavia, estão esses direitos a serem conquistados. Longe está o respeito às pessoas, às suas diferenciadas nacionalidades, gênero e suas orientações sexuais e religiosas. Direitos estes que vêm acompanhados da ausência de outros tipos de direitos como o de qualidade de vida, da moradia, do saneamento, da segurança pública, do trabalho, da educação e das diversidades culturais e religiosas. Enfim, possibilidades de construção de uma cidadania democrática, cidadania ativa que apresenta condições à participação das pessoas, acompanhamento dessa participação e avaliação das ações definidas coletivamente. Cidadania que, necessariamente, esteja pautada por princípios como o da liberdade, da igualdade e da diversidade mesmo que se afirme a interdependência entre todas essas dimensões da vida.

Tudo isso, na perspectiva desse Plano, a educação se transforma em um instrumento fundamental de exercício e de busca desses direitos. Processos educativos que precisam estar norteados na perspectiva de uma educação traduzida como um processo sistemático e de variadas dimensões para a orientação e formação do sujeito e da pessoa, orientada à luta por

seus direitos. Uma educação que articule, historicamente, os direitos humanos com os contextos internacional, nacional e local. Uma educação que possa externar a compreensão de que os direitos humanos estejam presentes em todos os ambientes da sociedade e que a sua presença seja destaque não só nos níveis de cognição mas, também, no social, no ético e no político.

A construção coletiva de cidadania democrática, crítica e ativa insere-se nessa perspectiva, enfatizando as metodologias apropriadas para o cumprimento de suas metas, além de práticas educativas que conduzam para a promoção, proteção, defesa e reparação das violações desses direitos. Nessa visão, a educação "é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos" (BRASIL, 2006, p.18). Dessa maneira, passa a contribuir para a criação de uma cultura universalizante, sem aniquilar as culturas locais, e para o exercício do respeito, da tolerância, da valorização da diversidade e fortalecimento de regimes democráticos, além de ser capaz de difundir os direitos humanos no país. A questão que se coloca é: qual é essa educação, bem como suas chances de realização? A resposta aqui apresentada é a *Educação Popular*, com suas diferenciadas *metodologias* possíveis no mundo do trabalho e da vida das pessoas.

A educação popular

Qualquer tipo de educação não conduz ao cumprimento dos anseios de humanos na busca de direitos para todos e todas, e em mesma intensidade. A educação que pode contribuir de forma decisiva para esses anseios, é *a educação popular*. O desafio que se abre, contudo, é traduzido pela qualificação posta à educação para os direitos humanos – *popular*. Essa educação não pode ser uma educação que arraste consigo um significado meramente simbólico. Uma educação que possa encaminhar os exercícios e possibilidades para os direitos humanos precisa resistir a qualquer tentativa de compreensão que a transforme em fórmula abstrata ou mesmo vazia. Educação, em sua etimologia, remete a algo como intrínseco às relações humanas e sociais ou, mais precisamente, como *um fenômeno de apropriação da cultura*. É tema de um amplo significado, assim como *cultura*, aqui, entendida como expressão da criação humana, fruto das complexas

operações em que o humano vem apresentando, historicamente, no trato com a natureza material, na luta para sobrevivência própria e, também, no campo simbólico.

A educação realiza-se de forma espontânea, em qualquer lugar; efetiva-se ainda de forma reflexiva ou sistemática quando são estabelecidas técnicas apropriadas na busca de se obter melhor rendimento educativo (a teoria pedagógica). Entretanto, a operacionalidade (preceitos e leis) e as opções de técnicas ou metodologias desse processo educativo sistematizado são demarcadas por uma política de educação. É nesse sentido que cabe questionar quanto ao direcionamento desejado para os processos educativos: aonde se deseja chegar com essa teoria pedagógica, gerada dos fatos pedagógicos e permeada de uma política de educação, voltada aos direitos humanos? Ora, o significado dessa educação também não pode prestar-se para absorver qualquer experiência como se fosse educativa e, muito menos, deve considerar o interesse no avanço dos direitos humanos. Há, inclusive, aquelas que se dizem popular, mas que buscam, através de outras técnicas, promover a inculcação do *silêncio* nas mentes das classes despossuídas da sociedade, roubando-lhes a sua inerente capacidade de indignação.

Por outro lado, políticas de educação, traduzidas em leis ou preceitos, reclamam as tantas possibilidades de organização dos trabalhadores e promoção da cidadania (democrática, crítica e ativa), dando ênfase aos processos de participação em toda a dimensão da vida. É o desvelamento dos espaços sociais, como a casa, a escola e a cidade, tornando-os efervescentes ambientes de solidariedade. As ações em políticas de educação podem conduzir para um novo agir político, indo além da razão instrumental apegada aos fazeres do dia-a-dia, simplesmente. Uma outra razão que promova a comunicação através do diálogo, definida em contraponto aos modelos autoritários e opressores da tradição secular, acompanhada de princípios éticos valorizadores do humano e não das coisas, educando para uma nova estética política e, assim, estabelecendo outros patamares de civilização.

Avanços que podem ser externados pela dimensão do popular, à medida que este adquire a compreensão não de algo que, simplesmente, tenha tido origem no povo ou nas maiorias. Várias são as formulações advindas do povo e das maiorias que, contudo, estão profundamente

permeadas de contaminação ideológica das classes dominantes. Esse povo ou essas maiorias também estão contaminados das propostas da dominação. Não cabe, simplesmente, a visão de popular como algo que tem origem no institucional como sindicatos, associações ambientalistas, associações de moradores e outros tipos. Muito menos a visão de que popular é uma mera questão de consciência.

Para além dessas possibilidades de compreensão, esta pode ser extraída das lutas dos trabalhadores por seus direitos, compreendendo-se popular[1] como algo ou atitude que podem trazer consigo um procedimento que incentive a participação das pessoas, ou seja, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania, para a luta pelos direitos humanos. Popular como medidas ou políticas para ampliação de canais de participação das pessoas. Popular como todo tipo de atitude que possibilite a tomada de decisão da pessoa, ouvindo-se e implementando-se decisões e possibilitando novas formas de intervenção nos seus ambientes de vida. Popular, assim, assume um cristalino posicionamento político e filosófico diante do mundo, arrastando para si a dimensão propositivo-ativa de encontro com os direitos das pessoas, com os direitos humanos. Popular como expressão de todo conjunto de atitudes em condições de assumir as lutas do povo e voltadas aos interesses das maiorias, resgatando a visão da mudança necessária para melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas.

Popular adquire uma atual plasticidade conceitual que exige definição rigorosa, expressão dialética de movimento intrínseco no próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição, contudo, atualizado para as exigências dos tempos dos direitos humanos. O termo relaciona as dimensões constitutivas de realidade e atualizadas para o campo das políticas públicas, tendo as dimensões de origem das formulações mas que por si só não bastam, pois cobra-se o direcionamento dessas atitudes postas; o componente político essencial e norteador dessas ações; as metodologias apontando o direcionamento dessas ações, além dos aspectos éticos e utópicos que se tornam uma exigência. A busca incessante pela utopia da

1 Compreensão extraída da pesquisa realizada no ano de 2003, em vários movimentos sociais, no Estado da Paraíba, destacando-se lideranças desses movimentos e dirigentes de partidos que assumem as lutas ditas populares. Coordenada pelo Prof. José Francisco de Melo Neto e vinculada a Programa de Iniciação Científica da UFPB.

democracia como um valor permanente, devendo ser vivida sem qualquer tipo de entrave.

No campo específico da educação, as ações populares precisam mostrar a sua origem e se elas estão vindo pelos esforços, pelo trabalho do povo, pelas maiorias (classes), pelos que vivem e viverão do trabalho. Contudo, a ação popular pode vir de agentes externos ao povo, mas chama-se atenção a todo tipo de populismo que isto pode gerar.

> É preciso ter-se conhecimento da direção em que está apontando o algo que se postula popular. É preciso saber quem está sendo beneficiado com aquele tipo de ação. Algo é popular se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias" (MELO NETO, 2004, p. 158).

O popular, assim expresso, qualifica a educação popular como fenômeno de produção (trabalho) e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, valorizando sua dimensão coletiva, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

As ações exigem o seu interrelacionamento e estão pautadas por princípios e experiências que formam um todo, uma unidade. Mesmo expressando uma unidade, educação popular é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa. Detém uma filosofia com uma específica teoria de conhecimento, baseada na realidade. Acompanham-na, ainda, metodologias específicas de produção do conhecimento que elaboram conteúdos com técnicas específicas de avaliação, assentada em uma sólida base política.

Essa busca por conhecimento e por direitos humanos é o caminho do fazer história, indo ao encontro de novos temas, valores, atitudes e comportamentos. Educação popular como um trabalho humano que se dá em e pela prática do indivíduo, humanizando a natureza e naturalizando.

Como metodologia, contribuirá aos protagonistas dos direitos humanos na perspectiva da sistematização, da reorganização de seus conteúdos bem como de sua reelaboração, encaminhando novas sínteses entre o conhecimento científico e os conhecimentos resultantes das práticas coletivas das classes trabalhadoras.

Como conteúdo específico, tem-se a procura pela inserção dos direitos humanos em conteúdos advindos da própria realidade de aprendizagem de cada um, sejam moradores de periferias de cidades, camponeses e outras categorias de pequenos produtores rurais de trabalho direto, incluindo aí a educação indígena, não-seriada.

A base política desse tipo de educação para os direitos humanos adquire significado enquanto promotora da superação do silêncio das maiorias (FREIRE, 1983), da preparação intelectual dos trabalhadores, da construção moral dessa classe, para o preparo das maiorias para a capacitação de direção política, da resistência a uma ética do *toma-lá-dá-cá*, enfim, da visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente com a clareza do risco existente do processo criativo e na existência humana de se atuar para as mudanças.

Educação popular para os direitos humanos na escola

A educação popular para os direitos humanos transpõe os muros da escola. Não estando prisioneira de aspectos meramente cognitivos, insere-se e se conduz pela participação da comunidade em suas atividades. Dessa forma, caminha para a superação de uma variada metodologia escolar que só promove o distanciamento entre docente e discente. Assume um posicionamento de que, ao tratar das questões da comunidade, vai além dessas questões, desenvolvendo atividades pedagógicas que se pautam pelas discussões, pelo diálogo entre profissionais da escola e a comunidade, promovendo, enfim, atitudes de esclarecimento de questões mais gerais da sociedade. Esse caminho é o que parece possibilitar uma educação, agora popular, em condições de garantir valores como a pluralidade de idéias e a alteridade, garantindo maiores espaços à promoção da igualdade de oportunidades, participação e exercício da autonomia. É nesse ambiente de debates e de tomadas de ações que se abrem as perspectivas da discussão

dos direitos humanos, em todos os níveis da educação de sala de aula, seja no nível fundamental, médio e superior.

Em nível do Ensino Fundamental e Médio, esses princípios e valores que permeiam a educação popular, estarão presentes em suas variadas séries e atividades outras promovidas pela escola. Esta é um espaço onde pode-se exercitar o entendimento mútuo, o respeito e a independência das pessoas. É na escola onde a diversidade étnica, cultural e religiosa mais se apresenta e onde os preconceitos devem ser combatidos. Nesse ambiente, pode-se aprender e exercitar a cidadania democrática, os direitos humanos, com todos os princípios listados, compondo os indicadores para uma educação popular e definindo a sua própria qualidade.

Pode-se, a partir disso, destacar a presença dos direitos humanos desde a organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a produção e o manuseio do material didático-pedagógico e a próprio redirecionamento da gestão escolar para o exercício da participação. As ações dessa educação popular e de escola vão desde as definições do plano político até as definições curriculares de conteúdos, procedimentos avaliativos, podendo avançar para o incentivo às propostas pedagógicas criativas da escola, até a realização da pesquisa.

No Ensino Profissionalizante, a ênfase aos direitos humanos é conduzida pela perspectiva teórica do trabalho, em meio a uma avalanche de modificações que compõem o mundo da vida, hoje, com a *mundialização* das relações econômicas, sobretudo. Um trabalho que não crie apenas bens. Um trabalho que produza a si mesmo, bem como ao trabalhador como uma mercadoria, e alienante, precisa ser superado. Um trabalho que aliena e arrebata do produtor o produto do seu trabalho. Este, inclusive, passa se lhe opor como um ser alienado, tornando-se uma força independente do próprio produtor. Defende-se o trabalho como atividade racional humana na produção tanto de bens materiais como de bens espirituais ou simbólicos. Uma educação que possibilite a superação daquele tipo de trabalho que conduz à perversão do trabalhador.

A superação dessa possibilidade do trabalho se dará pela educação popular como expressão de uma atividade que é geradora de um produto, podendo ser o conhecimento, mas que exige o envolvimento dos que atuam nessa produção, tanto discentes como os demais profissionais da

escola e a comunidade. Assim, passam a ser os produtores e possuidores dos produtos de seu trabalho, agora, como produtos culturais.

No campo da Educação Superior, o ensino em todos os campos do conhecimento pode estar permeado pelos direitos humanos. A educação popular também se realiza nesse nível de educação. Vai para além das dimensões do local, podendo acontecer em quaisquer ambiente onde aconteça o fenômeno do ensino e da aprendizagem. Há educação popular nos níveis da Educação básica, Educação Profissional e Educação Superior – graduação e pós-graduação.

No campo da pesquisa, as temáticas direcionadas à comunidade deverão estar presentes, pois a educação popular se pauta por uma teoria de conhecimento que parte da realidade. Aí estão os direitos humanos, transformados em ensino e como campo de pesquisa. Um campo em condições de ser analisado, discutido, assumido e conquistado. A produção do conhecimento em direitos humanos não como uma mera relação entre saberes acadêmicos e saberes populares. Uma produção que insira em seus mecanismos produtivos a efetiva participação da comunidade na atividade universitária.

Ainda na Educação Superior, serão determinantes para os direitos humanos as atividades de extensão universitária ou da extensão popular. Um conceito que esteja atualizado para as necessidades que estão apresentadas no atual momento histórico, exigindo práticas voltadas às questões concretas da comunidade. Esta intervenção não tem o desejo de substituição das responsabilidades do Estado. Pretende-se a produção de saberes científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, com a acessibilidade da comunidade.

A extensão popular, entendida no marco teórico do trabalho não alienante, promove ações educativas populares capazes de apresentar a opção pelo trabalho social útil, com a intencionalidade de estar voltado à organização dos setores sociais, na perspectiva de sua auto-organização (MELO NETO, 2004a). São ações em educação popular conduzidas pela extensão popular, pautadas nos princípios dos direitos humanos que podem desenvolver um conjunto de outros valores ou mesmo de novas ações:

> norteadoras de práticas extensionistas, que vislumbrem os seguintes aspectos: a compartilhação dos conhecimentos e

> das atividades culturais; a promoção da busca incessante de outra racionalidade econômica internacional; a comunicação entre indivíduos, a responsabilidade social, direitos iguais a todos, respeito às diferenças e às escolhas individuais ou grupais, novos elementos que potenciem a dimensão comunitária e a solidariedade entre as pessoas. (MELO NETO, 2006, p. 43)

Pode inserir-se em todas essas dimensões de variadas formas. Pode ocorrer como disciplinas e contando como carga horária regular nos cursos de graduação. Nos cursos de pós-graduação, órgãos governamentais já pontuam programas de pós que realizam trabalhos de extensão na formação dos pós-graduandos, portanto, de forma transversal, podendo assumir os direitos humanos em programas escolares, do nível elementar ao nível da pós-graduação.

Educação popular para os direitos humanos no cotidiano

A educação popular em sua dimensão política passa a se orientar por princípios da autonomia e da emancipação. Em qualquer ambiente onde ocorra o fenômeno da educação, aí esses valores precisam estar presentes – os valores dos direitos humanos. A sua implementação direciona-se pelo exercício da crítica, como a capacidade humana de discernir as dimensões positivas e negativas de cada fenômeno, decidindo-se a partir desse processo mental. Ora, no cotidiano, as reivindicações populares vão se constituir como elementos educativos dessa educação e se concretizar como componentes dos direitos humanos. São as reivindicações gerais pela qualificação para o trabalho, educação básica para todos, a participação política nos grupos sociais e mesmo reivindicações pela educação política nos movimentos sociais e partidos políticos. Uma educação que vislumbra a mobilização e a organização de todo e qualquer processo que promova a participação das pessoas nos mecanismos de decisão. Os conteúdos e as práticas dessas reivindicações tornam-se efetivos como direitos humanos.

Os gestores públicos poderão inserir em seus processos de atualização de quadros de setores específicos a temática dos direitos humanos. Direitos humanos não como mero momento de estudos mas como momentos de exercícios de ensino e aprendizagem.

De forma igual, pode-se ter a educação pela informática e a permanente procura por qualificação nessa área, nos variados ambientes, contemplando os direitos humanos e superando a formação unicamente técnica ou operadora de máquinas eletrônicas. Assim, também, é possível nos programas e atividades esportivas. Todos como ambientes de educação em que podem ser exercitados por princípios educativos da educação popular para os direitos humanos.

Dessa forma, é possível o incentivo ao exercício da utopia de sociedade, o exercício para uma outra sociedade, estando presente no dia-a-dia das pessoas. Em todos esses ambientes, vivenciando-se os direitos humanos, considerando que a sua ausência não pode ser o referencial para a vida humana. A educação popular para os direitos humanos destaca a multiculturalidade, expressão da unidade dessa variedade. Entendida, portanto, como "criação histórica e, como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático coletivo de fins comuns para uma convivência ética" (PADILHA, 2005, p.171).

Uma educação que acontece nas relações do cotidiano e que está presente na educação popular freireana, com validade para todo canto e lugar. Uma escola em que a educação é popular pois significa uma leitura do mundo para a sua transformação. Essa leitura do mundo, todavia, não se faz senão com instrumentos adequados para tal. Esta ferramenta é o diálogo que está presente nessa pedagogia, efetivando-se em atitudes comunicativas.

Destaca-se a produção do conhecimento pela pesquisa participante, pela pesquisa-ação, sendo estas perspectivas abertas para as comunidades, para as pessoas e o atendimento de suas necessidades. Tudo isto, ajudado por um planejamento guiado pela participação comunitária ou por uma gestão participativa. Esta é a educação popular em suas dimensões éticas e filosóficas para os direitos humanos.

Considerações Finais

A educação popular para os direitos humanos, assim, permeia a vida de uma sociedade. Como produto do esforço humano e expressão de um trabalho de superação da alienação, estará presente, em especial, na formação geral e profissional das pessoas, expressando a luta contra

o desemprego e contra a não cidadania, fomentando a descoberta do próprio trabalho gerador de renda para todos. Estará presente, em especial, nesse momento em que as relações no trabalho se complexificam e suas possibilidades tornam-se mais exíguas. Um momento em que a pedagogia dominante está questionada, alimentando a busca de indicadores de qualidade social dessas práticas educativas, enunciando novas crises dessas práticas de ensino e de aprendizagem, dos direitos, da cultura e da própria civilização.

Uma civilização que estendeu os seus tentáculos por todo mundo com a sua ciência própria, sua tecnologia e seu estilo de vida. Novas são as crises para a odisséia humana que se debruça na dúvida de suspirar, ora para um retorno à natureza, recorrente às questões do ambiente, ora, para uma idealização de vida inconclusa e carente de sentidos e valores. Tudo isto cobra definições para a existência de uma sociedade de direitos, democrática e, necessariamente, ética.

Na luta por modelos de sociedade, pode até apontar para algum tipo de socialismo. Um modelo que sofreu com as tantas quedas de barreiras de tantas berlins mas que indiferentemente do modelo assumido, no dizer de Kaustky (1979), o renegado, precisa valorizar a democracia. E ai, vale, inclusive a preocupação de Lyra (2002) nessa construção da democracia, no caso brasileiro, onde se tem uma convergência de lutas socialistas e democráticas, materializadas nos exercícios de participação, contudo, afrontada por uma forte presença de desigualdades sociais. Ora, no caminho da superação dessas desigualdades e conquistas de direitos humanos, encontra-se a educação cultivada com bases filosóficas e políticas da educação popular.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos***:* 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KAUSTKY, Karl. A ditadura do proletariado. KAUSTY, LÊNIN. **A ditadura do proletariado. A revolução proletária e o renegado Kaustky.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LYRA, Rubens Pinto. Abordagens históricas e atuais da relação entre democracia política, direitos sociais e socialismo. In: ____. (org.) **Direitos humanos**: os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. p. 135-148.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular - uma ontologia. In: MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira (Orgs.) **Educação Popular** – outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 31-74.

________. **Extensão universitária, autogestão e educação popular.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

________. **Extensão universitária é trabalho**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004a.

________. **Extensão popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. *166-176*.

4 - Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo

Adelaide Alves Dias

Introdução

O objetivo do presente texto é discorrer sobre a educação como direito humano fundamental, discutindo seus fundamentos e objeto. A abordagem da temática sob esta ótica implica, necessariamente, a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa.

Mais ainda: propugna e eleva a educação à condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo.

O direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana. Duas dessas referências tornaram-se emblemáticas.

A primeira delas remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. Estamos falando da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793, cujo Art. XXII assegurava que:

> A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

Dois séculos depois, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu artigo XXVI, que :

> Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Tais referências nos possibilitam pensar que a temática do direito à educação sempre esteve intimamente relacionada à própria evolução dos direitos humanos. A culminância dessa relação deu-se no ano de 1993 com a inserção do debate sobre a temática da Educação em Direitos Humanos na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993.

A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada.

> A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (Viena, 1996).

A busca pelo estabelecimento das conexões necessárias ao entendimento dos elos existentes entre direito à educação e direitos humanos torna-se importante na medida em que, simultaneamente, permite-nos situar o contexto de afirmação do direito humano à educação e a luta pela sua efetivação.

Contexto de afirmação do direito humano à educação

O tema da educação como direito social e humano ganha visibilidade no século XX. Machado e Oliveira (2001) reconhecem esse século como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano e, apoiados em Marshall (1967)

defendem a educação enquanto "um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis." (MACHADO e OLIVEIRA, 2001, p.56).

Ainda segundo esses autores, "além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem" (p.57)

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Contemporaneamente, em função do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica vivenciados pelos brasileiros.

Uma vez que promove a concentração de riquezas, os chamados ajustes neoliberais às políticas econômicas decorrentes da globalização trouxeram, como conseqüência, a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. (FRIGOTTO, 1996).

Ademais, a adoção de políticas sociais de caráter neoliberal afetou, sobremaneira, a agenda da democracia nos países do Terceiro Mundo face ao agravamento dos problemas sociais caracterizados pela extrema pobreza, doenças, analfabetismo, decadência regional e urbana, desemprego e narcotráfico (BORON, 1996).

Outra conseqüência dessa nova faceta do processo de acumulação do capital foi o enfraquecimento do poder do Estado enquanto regulador social. Assiste-se, cada vez mais, a um crescente processo de desresponsabilização do Estado para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, mediante processos de desregulamentação e de flexibilização. Tais efeitos têm imprimido à

maioria da população a condição de ser relegada a um contingente dos sem-direitos, comprometendo, desta forma, a justiça social e a paz.

Todavia, paralelo ao perigo eminente da permanente exclusão continuada de direitos básicos do ser humano, cresce a organização de movimentos internacionais e nacionais que visam ao reconhecimento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e ambientais. À medida que assistimos ao recrudescimento da violência no campo e nas cidades, à intensificação dos conflitos entre nações e ao aumento da intolerância mundial vemos surgir, em direção oposta, o aumento do contingente de movimentos sociais e ações governamentais que visam a ampliar o reconhecimento dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação.

O Direito à Educação no Brasil

A Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam o direito de todos à educação. Todavia, a idéia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 140: "a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos".

> A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado. (CURY, HORTA e FÁVERO, 1996, p.25)

Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a idéia da educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos.

A demarcação dos limites impostos pelo contexto sociopolítico em que se produzem as normatizações institucionais, é importante para compreender-se, por exemplo, as razões pelas quais a Carta de 1934, ao regular a questão da natureza obrigatória da educação, o faz restrita à

freqüência obrigatória, isto é, aplicável apenas aos alunos matriculados (ROCHA, 1996). Depreende-se deste fato que a genérica denominação "direito de todos", em realidade, atingia apenas àqueles cuja matrícula em estabelecimentos de ensino estivesse assegurada.

Podemos afirmar que a questão do direito à educação possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o "privilegio" de ter acesso à escola. Ora, como é possível falarmos em direito à educação e obrigatoriedade de ensino abstraindo sua pretensão de universalidade?

Percebe-se, portanto, que o direito à educação proclamado na Carta de 1934 carecia de efetividade, só possível mediante a assunção, por parte do Estado, de sua oferta. Mas, tal reconhecimento, pelo menos do ponto de vista legislativo, só veio acontecer mais de três décadas depois. A formulação do dever do Estado para com o direito à educação de todos surge, pela primeira vez, na Emenda Constitucional de 1969, em seu Art. 176.

A análise das condições históricas de produção e desenvolvimento societal brasileiro nos permite entender a distância existente entre a proclamação da *educação como direito de todos*, disposta na Carta de 1934 e o reconhecimento deste como *dever do Estado* brasileiro.

Os anos de 1950 e 1960, no bojo de um debate ideológico acerca da relação educação e desenvolvimento, testemunharam o nascimento de um grande movimento em defesa da escola pública. A Campanha em Defesa da Escola Pública foi um movimento "liderado por educadores da velha geração dos "pioneiros", com a participação de profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais" (SILVA, 2005, p.83) cujos protagonistas mais ilustres foram o sociólogo Florestan Fernandes e os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Em meio à discussão sobre a educação como direito, o movimento em defesa da escola pública propunha o debate, não menos importante, sobre universalidade da educação, a obrigatoriedade escolar e a gratuidade do ensino. Como elemento central desse debate, localizava-se o questionamento sobre a natureza da educação. Estamos falando da tensão entre o público e o privado. A esse respeito, no final dos anos 1950, o educador brasileiro Anísio Teixeira assim se posiciona:

> Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (TEIXEIRA. 1957, p.80).

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados pelo cerceamento da democracia, desencadeados pelo golpe militar de 1964. Neste período, os direitos civis e políticos dos cidadãos foram subtraídos, trazendo como conseqüência, prisões, mortes e desaparecimentos de inúmeras pessoas que lutavam pela afirmação dos direitos humanos.

Em que pese o contexto de restrição democrática vivenciado no Brasil, o movimento de redemocratização do país, ocorrido nos anos 1980, entre outras coisas, reivindicava a formulação de uma nova Constituição Federal, representativa do novo momento político por que passava a sociedade brasileira.

No tocante à educação, o movimento retoma o debate ocorrido nos anos 1950 e 1960 e reinsere na agenda democrática do Brasil a discussão sobre o direito à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. É assim que, apesar de a educação já ser concebida como direito de todos e dever do Estado, tal formulação só ganha *status* de efetividade com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a qual deixa patentes os pólos da relação que envolve a educação. Num pólo, tem-se o Estado e a família como entes responsáveis pela realização da educação. No outro, figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Cabe, portanto, ao Estado se aparelhar para viabilizar a consecução do direito à educação. Todas as demais normas do sistema constitucional devem ser interpretadas com o fim precípuo de efetivar a realização plena do direto à educação.

Significa, ainda, a responsabilidade do ente público em promover e ampliar as possibilidades de acesso à educação para que todas as pessoas possam exercê-la igualmente.

Todavia, a regulamentação da educação nos termos da Lei nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96), se deu em meio a um processo de intensa negociação do qual participaram inúmeros segmentos organizados da sociedade brasileira, cujos interesses, muitas vezes, se caracterizaram pelo antagonismo de concepções sobre as responsabilidades de um Estado democrático para com o sistema de ensino.

O processo de negociação que antecedeu a formulação final da LDB, expôs uma tensão localizada no âmbito do debate sobre os direitos, os deveres e a liberdade de educar, desencadeada por concepções distintas, que produziu visões diferenciadas acerca da articulação entre garantia dos direitos do cidadão e a qualidade do ensino.

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão "Direito de todos e Dever do Estado", e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatória para o ensino fundamental.

Percebe-se, aqui, mais uma vez, a "fórmula" encontrada pelo Estado brasileiro para que o direito à educação não seja efetivado em sua plenitude. Ainda que possamos visualizar, na Constituição de 1988, uma importante conquista em termos de ampliação dos direitos da pessoa

humana à educação, ainda não é possível falarmos em educação para todas as crianças, jovens e adultos.

Não obstante, tenhamos avançado, a partir da segunda metade do Século XX, em termos de definição da educação como direito do homem, a educação como direito está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa em nosso país. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação.

A efetividade do direito à educação

Conforme foi possível expor nos tópicos anteriores, apesar de sucessivas constituições brasileiras proclamarem o direito de todos à educação, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar que existe uma significativa diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados. De acordo com Bobbio (1992, p. 10):

> Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfruta-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Sem desconsiderar as importantes e necessárias tentativas de justificar os direitos sociais, Bobbio (1992) afirma que, na atualidade, é a garantia e não os fundamentos dos direitos que precisam se assegurados, protegidos:

> O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos.

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção e defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação.

Em termos de princípios, adjudicamos a idéia de que o direito à educação só será efetivado na medida em que todas as crianças e jovens deste país puderem ter acesso à educação básica. A universalização do ensino representa, assim, o mecanismo mediante o qual é possível garantir a igualdade de acesso à escola.

Na educação formal, universalização, obrigatoriedade e gratuidade formam parte de um único processo. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação representam, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que asseguram o direito do homem à educação.

Ora, do anúncio do direito à educação à efetivação deste, há uma grande distância. A educação básica (aquela que deve ser estendida a todos os cidadãos brasileiros) compõe-se de três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Embora possamos considerar avanços em termos da definição da escolaridade obrigatória, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino restringem-se ao ensino fundamental sendo possível, ainda, "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" (Inciso II do Art. 4º).

Mesmo em termos de ensino fundamental, a tão pretendida universalização ainda não consegue atingir a plenitude dos alunos entre 7 e 14 anos, destinatários da escolarização obrigatória. Segundo dados do Censo Escolar 2006, o número de matrículas no ano de 2006 decaiu 0,9% em relação ao ano de 2005. Isto significa que tivemos um decréscimo de quase 530 mil alunos matriculados nos vários níveis e modalidades na educação básica. Na educação infantil, o crescimento negativo se deu em torno de 2,6%; nos ensinos fundamental e médio este percentual foi de 0,8 e 1,4%, respectivamente menores que o número de matrículas ocorrido no ano de 2005.

Nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, as matrículas se mantiveram em termos quantitativos semelhantes as de 2005. O único

crescimento de matrículas, da ordem de 5,3% foi registrado na modalidade de educação profissional. Mesmo assim, tal crescimento foi contabilizado levando em consideração a oferta concomitante e a subseqüente, isto é, englobou tanto os alunos que estão matriculados no ensino médio quanto aqueles que já o concluíram (INEP, Censo Escolar, 2006)

Desta forma, conforme pudemos anunciar anteriormente, a universalização da educação básica, no Brasil, ainda se constitui numa promessa de realização, carecendo de um forte investimento em termos de políticas públicas educacionais no sentido de garantir a igualdade de acesso a todas as crianças e jovens. Ora, a realização do princípio da igualdade do acesso exige a adoção de dois outros elementos que lhe são complementares: a publicização e a gratuidade do ensino.

Só mediante a responsabilidade do Estado brasileiro para com a educação básica em termos de sua oferta de forma pública e gratuita é possível garantir a igualdade de acesso e a conseqüente universalização. O Estado, sob a égide do direito público subjetivo, deve garantir não apenas o direito à educação, mas, sobretudo, deve prover os meios necessários para a garantia desse direito, mediante oferta de vagas em escolas públicas e gratuitas.

Ainda mais: que o direito público subjetivo, hoje restrito ao ensino fundamental, deva ser estendido aos demais níveis de ensino da educação básica, de modo a tornar efetivo os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade da educação.

Se o quadro do acesso á educação básica ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos, não menos problemático se revelam o problema da permanência e da qualidade da educação.

Até mesmo no ensino fundamental, cuja universalização está em vais de ser alcançada[1], a relação acesso, permanência e qualidade representa uma equação de difícil resolução. Os dados do INEP, disponíveis no Censo Escolar 2006, referentes às taxas de evasão (7,5%) e repetência (13%) no ensino fundamental, expõem a fragilidade das políticas educacionais em termos de permanência e qualidade da educação. Tais dados são mais alarmantes ainda, quando olhamos para o ensino médio. Em 2005, a taxa

1 Segundo dados do Ministério da Educação, as matrículas no ensino fundamental atingem 96% dos alunos em idade de 7 a 14 anos.

de evasão foi de 15,3% enquanto a taxa de reprovação ficou com um desolador índice de 11,5%.

Estes dados, se não suficientes, são pelo menos indicadores de que as políticas públicas de ampliação do acesso à escola precisam ser incrementadas com medidas efetivas que garantam a permanência e propiciem aos alunos um ensino de qualidade. Destacamos, entre outras, a necessidade de investirmos fortemente na formação e na valorização salarial dos professores e na adoção de metodologias de ensino adequadas aos perfis de aprendizagem dos alunos.

Assim, ao esforço de universalização do acesso à escola deve corresponder à oferta de educação de qualidade[2]. O debate sobre a qualidade da educação, entre outras coisas, faz emergir uma temática relativa à educação em direitos humanos: a questão da diversidade.

Se tranversalizarmos os dados estatísticos até aqui apresentados sobre rendimento escolar, veremos que eles são mais desfavoráveis entre aqueles que são vítimas das desigualdades regionais, culturais e lingüísticas no nosso país. Assim, por exemplo, com relação ao ensino fundamental, as taxas de repetência concentram seus mais altos índices nas regiões Norte e Nordeste, 15,8% e 16,3% respectivamente. Igual realidade pode ser constatada com relação à taxa de evasão/abandono: 11,1% para a região Norte e 12,3% para o Nordeste. Inversamente, estas regiões possuem as menores taxas de aprovação no ensino fundamental do país – 73,1% e 71,4%, respectivamente. (INEP, Sinopse estatística do Censo Escolar, 2006). Os mesmos dados relativos ao ensino médio, mostram sua face mais cruel: o índice de abandono/evasão supera os 20% nas citadas regiões, acompanhado pela menor taxa de aprovação, em torno de pouco mais de 70%.

Isto significa que a problemática da igualdade do acesso à escola não pode ser confundida como expressão de uma cultura homogênea, de padrão único. Faz-se necessário a adoção de currículos e metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais,

2 Quando falamos em qualidade da educação, nos distanciamos das concepções neoliberais que a entendem com base nos princípios empresariais de qualidade total. Qualidade da educação para nós representa o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura. A qualidade da educação passa, necessariamente, pelo investimento em infra-estrutura das escolas, materiais didáticos, salários e formação dos professores.

de gênero, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam.

Os estudos sobre o multiculturalismo têm revelado que a nossa identidade é plural, marcada pelo nosso pertencimento aos mais variados grupos sociais e, que, portanto, precisamos tratar nossas diferenças com o devido respeito e tolerância necessários ao convívio escolar democrático, acolhedor, humano.

Educar para os direitos humanos

Iniciamos este texto afirmando a pertinência de se problematizar a temática do direito à educação enquanto direito fundamental e inalienável. Ao analisar a realidade educacional brasileira, fizemos um duplo movimento que visava, simultaneamente, reafirmar o direito de todos à educação e denunciar a sua violação. Trabalhamos a idéia de que o direito à educação vincula-se, historicamente, à concepção de direitos humanos. Argumentamos em favor não apenas da proclamação do direito à educação mas, sobretudo, da sua efetivação. Para tanto, apontamos alguns dos elementos necessários à garantia do direito educacional para todos, de forma qualificada.

Todavia, ao refletirmos sobre a igualdade de acesso e a qualidade da educação, torna-se indispensável a compreensão de que a efetividade do direito de todas as crianças à educação é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação.

Tal perspectiva compreende os Direitos Humanos não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças.

O respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres e os grupos humanos é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças. O Estatuto da Criança e do Adolescente faz uso do princípio da igualdade para afirmar que todas as crianças brasileiras têm os mesmos direitos. Todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente, de serem de origem negra, indígena ou branca. Logo, a igualdade é um paradigma de inclusão social.

Todavia, a igualdade não pode ser tomada como uniformidade que acaba desconsiderando a diversidade.

Somos conscientes que toda luta no Brasil por uma educação para todos representa a afirmação de nosso país como uma república. Com essa luta, espera-se garantir efetivamente a igualdade. Porém, é preciso estar alerta para que a idéia do "para todos" não seja incorporada na educação nacional uma orientação que desrespeite as diferenças. Não se pode garantir a igualdade sem a devida tolerância com a diferença.

Necessariamente, a educação para os direitos humanos, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

> Se, de um lado, não posso me adaptar ou me "converter" ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso (...) impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de sus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua "incompetência" para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p. 32).

Educar para os direitos humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento.

A produção do conhecimento socialmente relevante traz em seu escopo o necessário compromisso com a autonomia do pensamento. A conscientização, da qual falava Paulo Freire, é um importante vetor de oxigenação das práticas educativas que devam ser efetivadas em ambientes escolares ou não. A consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, cônscios de seu inacabamento e, por isso mesmo, capazes de serem protagonistas de sua própria história.

Saberes construídos da contextualização e problematização de uma dada realidade, baseados em relações horizontais de ensino-aprendizagem,

mediante as quais educador e educando se formam e se transformam, se criam e se recriam, conferem autonomia ao pensamento de ambos.

Tal construção de saberes, oriundos da práxis, mediatizados pela realidade histórica, social e cultural, consegue fazer com que educadores e educandos libertem-se de seus próprios pré-conceitos, pré-noções, pré-juízos.

É na relação que o sujeito contrai com os valores que a cultura e a sociedade definem para si mesmas, que a ação educativa se efetiva. A idéia do respeito ao saber do outro, só possível mediante práticas educativas dialógicas, traz consigo a possibilidade de, juntos, educadores e educandos construírem processos de emancipação humanos que repercutem em seus modos de sentir, de pensar e de agir frente ao mundo, aos outros sociais e a si próprios.

Em conclusão, podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Educar para os direitos humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes.

Tal noção de educação para os direitos humanos guarda íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos direitos humanos no nosso país.

Referências

ASSEMBLÉIA NACIONAL FRANCESA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão,** 1793.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILLI, Pablo (org.) **Pós neo-liberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

________. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía e FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993 (disponível em http://www.planalto.gov.br/sedh, 2006). Acesso em: 22 ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e aprovada em Assembléia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: http://www.dhnet.org.br.Acesso em: 10 jun. 2007.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Andréia Ferreira da. Florestan Fernandes e a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Campinas: Autores Associados e Niterói: EDUFF, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

5 - Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?[1]

Susana Sacavino

Introdução

Vivemos em um país e num mundo marcados por contrastes e desigualdades de recursos, oportunidades e direitos. Onde, cada vez mais, uns poucos concentram muito e a grande maioria sofre escassez e exclusão. Não se trata apenas de recursos financeiros, mas de outros bens e direitos, como espaço de participação, voz ativa, poder de decisão, informação e oportunidades de aprendizagem.

O documento da Relatora Especial sobre o direito à educação da Comissão de Direitos Humanos da ONU afirma que este direito articula entre si as diferentes gerações (primeira, segunda e terceira) conferindo a integralidade aos mesmos quando destaca que

> o direito à educação invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, já que engloba todos ao afirmar e afiançar a universalidade conceitual desses direitos negando-se a aceitar que a desigualdade e a pobreza sejam fenômenos contra os que não se pode lutar. (TOMASEVSKI, 2004, p.15).

Somos conscientes que o direito à educação é mais amplo que o direito à escola, e que os processos educativos permeiam toda a vida das pessoas com diferentes dimensões e fases. Neste trabalho, o nosso foco em relação com o direito à educação está centrado na escola, especificamente na Educação Básica, no que se refere ao Ensino Fundamental.

No Brasil, apesar do aumento e expansão da matrícula nos últimos anos, especialmente no ensino fundamental, há, ainda, um número significativo de crianças e adolescentes fora da escola: 3,95% da população de 7 a 9 anos. Este número sobe para 14% na região Nordeste e 15,6%

1 Este texto foi apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, realizado em Recife, no período de 23 a 26 de abril de 2006.

na região Norte. Entre a idade de 10 a 14 anos, o número de crianças fora da escola é de 6,39% para o Brasil e 14% para o Norte e Nordeste. Os dados demonstram que a universalização do atendimento escolar ainda não ocorreu, e continua estando bastante distante. (PLATAFORMA BRASILEIRA..., 2003, p.129).

A democratização da aprendizagem e a universalização dos direitos educacionais requerem tanto vontade política quanto uma sociedade civil fortalecida, com espaço e voz para poder participar efetivamente do sistema educacional. É preciso mudar a maneira de se definir e implementar as políticas e práticas educacionais, distribuindo, de maneira mais eqüitativa, os recursos para que a população brasileira possa desfrutar do direito à educação garantido pela Constituição Federal.

A educação como Direito Humano

A educação entendida como um Direito Humano é um tema ainda pouco trabalhado desde o ponto de vista conceitual. É mais abundante a bibliografia que trata da educação para e em Direitos Humanos.

De acordo com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação, conceber a educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se de seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar estas capacidades, o ser humano faz história, transforma o mundo, estando presente nele de uma maneira permanente e ativa. E a educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana, entendida a educação em suas diferentes acepções, no âmbito formal do sistema escolar e no âmbito não formal. (PLATAFORMA BRASILEIRA..., 2003).

De acordo com o referido documento da Relatora Especial sobre o direito à educação da Comissão de Direitos Humanos da ONU no plano internacional, a garantia da educação obrigatória e gratuita, desde 1921, está vinculada à eliminação do trabalho infantil. (TOMASEVSKI, 2004, p. 8). A base de sustentação desta afirmação era, e continua sendo, a de que a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto a sua negação traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação

da pobreza. Desde o ponto de vista econômico, se baseia no principio de que o investimento em educação deve corresponder aos governos porque produz rendimentos econômicos de longo prazo. Além disso, a educação constitui um bem público porque representa a forma mais estendida de socialização das crianças.

O direito à educação, juridicamente, é reconhecido tanto no cenário internacional como no nacional. No plano internacional, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil, e que, em seu artigo 13, afirma:

> Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. [...] Mais adiante, no mesmo artigo, se declara que Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:
> – A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.
> – A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. (COMPARATO, 2004, p. 353).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 dedica vários artigos ao direito à educação. No artigo 205, afirma que

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988, p. 195).

A reafirmação da educação como direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família, amplia a definição de educação e do campo de aplicabilidade do princípio do direito. Assim, segundo Cury (2000), os movimentos sociais, as práticas sociais e a experiência do

trabalho são considerados educativos. E a educação escolar conhece novos contornos, dos que destacamos os referidos ao Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental, na Constituição Federal, foi re-confirmado como obrigatório e gratuito e, quando ofertado pelos poderes públicos, tornou-se um direito público subjetivo. Isto significa que, no caso da educação, o titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. Ele é subjetivo porque é inerente ao seu titular. E como o sujeito deste dever é o Estado, constituí-se num direito público. O direito público subjetivo deixa bem clara a vinculação substantiva e jurídica entre seu titular – a pessoa – e o sujeito do dever – o Estado. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. Qualquer criança ou adulto que não tenha se beneficiado do Ensino Fundamental, pode exigi-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumprirem a decisão sem mais demora. O não cumprimento, por parte das autoridades, implica a responsabilidade da autoridade competente. (art.208, 2º). (CURY, 2000, p.17-18).

Também a Constituição Federal, adotou, em seu artigo 227, a Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas que, segundo Antônio Carlos Gomes da Costa e Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima, estabelece um novo *status* em relação à criança e ao adolescente, ao reconhecê-los como sujeitos de direito, implicando em não serem mais tratados como objetos passivos da intervenção da família, da sociedade e do Estado. (apud ARANTES, 2001, p. 1).

O que é importante salientar, de acordo com Arantes, é que, nesta nova Doutrina, a criança passa a ser considerada em sua dignidade de pessoa humana e sujeito pleno de direito: à vida, à educação, à saúde, ao lazer, à convivência familiar, à dignidade etc., cabendo a todos nós – família, Estado e sociedade – o dever de garantir estes direitos, com absoluta prioridade.

Argumentam, ainda, Costa e Lima (apud ARANTES, 2001, p. 1)

> que a condição de sujeito de direito está intimamente relacionada ao Direito à Educação, na medida em que não se pode, hoje, exercer a cidadania sem se apoderar dos

> códigos da modernidade , ainda que seja para criticá-los e fazer novas proposições.

Ainda no plano nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, votada em dezembro de 1996, no seu artigo 2º, afirma que

> a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Apesar de toda esta legislação nacional e internacional, que afirma e protege o direito à educação, no Brasil o número de pessoas sem acesso à escola e a um ensino de qualidade ainda é significativo. Não é possível construir um país socialmente justo se não for realizando, na prática, a afirmação da Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que afirma que a democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente, quando grandes contingentes de crianças, adolescentes e adultos estão, ainda, excluídos do direito à educação.

Além das normas jurídicas, ainda em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, 155 governos nacionais se comprometeram em promover a "Educação para Todos" até o ano 2000. Apesar dos impressionantes avanços da ciência e da tecnologia, esse compromisso não foi cumprido. Em abril de 2000, 185 governos encontraram-se na cidade africana de Dakar, para repactuar os compromissos com uma "Educação para Todos" até o ano de 2015.

Determinados a mudar esse quadro de exclusão do direito à educação, agências humanitárias, ONGs, ativistas pelos direitos das crianças e sindicatos de professores, em 150 países, uniram forças, durante a preparação da conferência de Dakar, em 1999, para lançar a Campanha Global pela Educação. Esta campanha, no Brasil, é assumida através da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que representa a ação de mais de 120 instituições de todo o país, incluindo ONGs nacionais e internacionais, sindicatos, universidades, secretárias e secretários de educação e organizações estudantis e juvenis.

A Campanha quer efetivar os direitos educacionais garantidos por lei, por meio de ampla mobilização social, para que todo cidadão e cidadã brasileiros tenham acesso a uma escola pública de qualidade. (www.campanhaeducacao.org.br).

Situação Brasileira em relação ao direito à educação

Segundo o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação, de 2003, o crescimento do ensino básico[2] no país se deu, prioritariamente, através da ampliação do ensino público. A participação do ensino privado na Educação Básica é minoritária em todas as suas etapas. As quatro primeiras séries do ensino fundamental são ofertadas em maior número de vagas pelo ensino municipal público (64,58%), resultado do acelerado processo de municipalização ocorrido no país nos últimos anos. A oferta em nível público estadual se encarrega, ainda, prioritariamente, pelas quatro últimas séries do Ensino Fundamental (57,51%) e pelo Ensino Médio (83,77**%). (**PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS..., 2005, p.129).

Nota-se, também, que nos últimos anos (1991-2000), o crescimento das matrículas totais, considerando a somatória do Ensino Pré-escolar, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, vem ocorrendo em proporção maior nas regiões mais pobres do país, no Norte (51,63%) e Nordeste (35,26%); em relação às regiões de maior renda, o Sul e o Sudeste (média de 19,75%), evidenciando um movimento importante de democratização da oferta, embora ainda insuficiente. (PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS..., 2005, p.128).

Por que então, apesar deste crescimento na oferta de vagas para o Ensino Fundamental, ainda existe um número significativo de crianças e adolescentes fora da escola, como já salientamos no início deste trabalho?

Diversos fatores são apontados como responsáveis por esta situação que, além de não atingir a todos, não favoreceu a articulação do crescimento da oferta de vagas e uma melhoria na qualidade do ensino. Os

2 O sistema Educacional Brasileiro está organizado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é formada pela Educação Infantil (constituída de creches para as crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos), pelo ensino fundamental de 8 anos e Ensino Médio de, no mínimo, 3 anos.

fatores de maior incidência que prejudicam a qualidade da escola pública, seriam, de acordo com o mesmo relatório, o elevado número de alunos/as nas salas de aula, a diminuição no tempo das aulas, a precária qualificação dos professores/as, com profissionalização frágil e baixos salários, instalações materiais inadequadas e falta de apoio de material pedagógico. A estes fatores se somam os de ordem cultural, que também têm um peso significativo quanto ao aproveitamento por parte dos alunos/as. A escola pública, antes elitizada, ao se massificar, passou a receber uma outra população, pobre, com maiores dificuldades relacionadas à cultura escolar e com padrões culturais diferentes dos que a escola estava acostumada a lidar. Os próprios dados demonstram o quanto a escola ainda tem dificuldades em considerar a diversidade cultural na sua própria dinâmica.

Além disso, esses mesmos fatores também seriam responsáveis pelos elevados índices de evasão e repetência que, mesmo havendo diminuído nos últimos anos, ainda são elevados, sendo de 19,5% para o Brasil, de 27,3% para o Norte e de 27,5% para o Nordeste. (PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS..., 2005, p.131).

Um outro elemento, também de importância, é o número significativo de crianças e jovens ainda fora do sistema de ensino, que, acrescido do processo de retardamento da escolaridade, provocado pelos elevados índices de evasão e repetência, acabam por evidenciar, ainda, altíssimas taxas de defasagem idade/série. Em 2001, o índice de defasagem idade-série era de 50% para a 5ª série, o que significa que apenas metade dos alunos que freqüentavam esta série, estava na idade adequada, 10 ou 11 anos; 45,7% na 8ª série; 58% na 1ª série do Ensino Médio e 50,8% na 3ª série desse nível de ensino. (PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS..., 2005, p.131).

Todos esses dados apontam para o fato de que a expansão da oferta do ensino no Brasil, se por um lado, produziu um processo de democratização ao incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, por outro, ao não ser acompanhada pela qualidade necessária, limitou esta democratização, criando um novo tipo de exclusão, agora não mais apenas pela ausência da oferta, mas também pelo fato da criança não conseguir permanecer na escola para realizar a sua escolarização. De 100 alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas 59 conseguem terminar a oitava série e somente 40 chegam ao final

do Ensino Médio, gerando-se, assim, um elevado número de analfabetos funcionais. Fica evidente, uma vez mais, que as iniciativas governamentais ainda são insuficientes e a efetivação do direito à educação como um dever do Estado, no Ensino Fundamental, ainda deixa muito a desejar.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

No dia 10 de dezembro de 2003, o Governo Federal do Brasil, através do Ministério de Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). É a primeira vez que o Brasil conta com um instrumento deste tipo. O PNEDH é um passo importante no caminho atual de efetivação e implementação do direito à educação.

O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não formal, nas esferas pública e privada. Reflete as ações que estão sendo desenvolvidas no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004).

O PNEDH entende os Direitos Humanos no seu sentido amplo, decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural.

> Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2003, p.7)

Essa concepção incorpora a compreensão de uma cidadania democrática, ativa e planetária, embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

Trata-se de um enfoque que supõe, necessariamente, um processo de construção de cidadania ativa, que implica a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Para esse processo, a educação é fundamental, constituindo tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar e reivindicar outros direitos no nível individual e coletivo.

Em relação com a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o documento afirma que constituem exigências fundamentais favorecer, desde a infância, a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade. E, neste sentido, a educação em direitos humanos se situa tendo como referenciais os seguintes princípios:

> - A educação básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio-culturais;
> - A educação básica exige a promoção de políticas públicas que garantam a sua qualidade;
> - A construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas;
> - A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira;
> - A promoção da educação intercultural e do diálogo inter-religioso constitui componente inerente à educação em direitos humanos;
> - A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica (BRASIL, 2003, p.17).

Considerações Finais

Como foi evidenciado neste trabalho, apesar dos diferentes esforços realizados até o momento, em relação à efetivação do direito à educação no Ensino Fundamental, este direito ainda não conseguiu atingir sua universalidade no país, do ponto de vista quantitativo, nem qualitativo.

É grande, ainda, o número de pessoas adultas, jovens e crianças que não têm acesso à cidadania plena e que não conhecem seus direitos. A premissa de que a Educação como Direito Humano é um elemento fundamental, na construção da cidadania e da justiça com equidade social, ainda não se concretizou no país. Neste contexto, a promoção de uma educação pública de qualidade representa um importante instrumento de melhoria social e de democratização de oportunidades.

No entanto, concordamos com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação (2003), quando afirma que as políticas educacionais, no modelo neoliberal dos últimos anos, no país, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um "pobre" sistema público de ensino para os pobres, agora de forma extensiva, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado para os ricos. Uma nova forma de exclusão social na educação vem ocorrendo, não mais fundamentalmente pela ausência de vagas, mas pela qualidade do ensino oferecido, que afeta, particularmente, aos grupos excluídos, fazendo com que o aluno/a não consiga aprender o que é necessário aprender.

Referências

ARANTES, E. M. de M. Breves. **Anotações Sobre Direito à Educação, Medidas de Proteção e Medidas Socioeducativas.** http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edctxt3.htm Acesso em: 23 jun. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, 2003.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO Á EDUCAÇÃO. Disponível em: www.campanhaeducacao.org.br. Acesso em: 23 jun. 2005.

COMPARATO, F.K. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. In.________. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, art. 13**. São Paulo: Saraiva, 2004.

CURY, C.R. J. A evolução da legislação. In: **Cadernos do Observatório**. **Especial Observatório da Educação 2000.** Rio de Janeiro: Ibase, 2000.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2003.** Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 23 jun. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

LUCENA, H.P. et al. Direito à Educação. In: **Enciclopédia Digital Direitos Humanos.** Edição II. Disponível em: www.dhnet.org.br. Acesso em: 23 jun. 2005.

OBSERVATÓRIO DA CIDADANIA. **População Pobre versus Mercado:** Relatório 2003. Rio de Janeiro: Ibase, 2003.

PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais 2003.** Disponível em: www.dhescbrasil.org.br. Acesso em: 23 jun. 2005.

TOMASEVSKI, K. **Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales:** el derecho a la educación. ONU: Consejo Económico y Social, 2004.

6 - Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos

José Sérgio Fonseca de Carvalho[1]

Apresentação

O texto que ora apresentamos procura sintetizar quatro princípios que têm norteado um programa de formação continuada de professores cuja primeira edição remonta ao início de 2001. Ao longo destes seis anos de existência, o curso "Educação, Cidadania e Direitos Humanos" formou mais de 2.000 profissionais da educação das redes públicas municipais de São Paulo, Suzano e Embu. Sua concepção e execução são resultados de um trabalho que envolveu, além dos formadores, as equipes pedagógicas das secretarias com as quais trabalhamos. Embora já tenhamos publicado dois artigos relatando as experiências de campo (CARVALHO, 2004a e 2005), as reflexões aqui apresentadas representam uma primeira tentativa de sistematização de algumas de nossas discussões teóricas acerca dos princípios norteadores do trabalho.

Nota Prévia

O sentido de se apresentar reflexões tecidas a partir de uma experiência em formação de professores tão pontual e específica como a que inspira este artigo não deve residir na esperança de sua generalização ou na expectativa de seu transplante mecânico para novos contextos. Se assim o fizéssemos, reduziríamos o problema em pauta à busca de eficácia na aplicação de um conjunto de procedimentos abstratos, pretensamente capazes de solucionar problemas concretos a partir de regras de ação que, por seu caráter geral, são inadequadas ou pelo menos largamente insuficientes para o enfrentamento desse tipo de desafio.

Scheffler (1974, p. 83), ao analisar problema análogo, ressalta que

---

1 Colaboradores e Formadores do Programa Direitos Humanos nas Escolas: Alessandra Gomes, Cláudio Marques da Silva Neto, Cosme Freire Marins, Diana Mendes Machado da Silva, Luciana Bilhó Gatamorta e Wellington Tibério.

> é engano, portanto, pensar que alguém pode aprender a ensinar simplesmente adquirindo uma estrutura padronizada [...] ou que possamos ensinar as pessoas a ensinar prescrevendo-lhes uma estrutura desse gênero, formulada em regras gerais. O que pode ser razoavelmente feito com vistas a ensinar as pessoas a ensinar apresenta, na verdade, um problema crucial. Bastará observar que sejam quais forem as regras que poderiam ser proveitosamente aplicadas nesse caso, elas serão provavelmente mais comparáveis a regras que são proveitosamente utilizadas no ensino de geometria ou da ciência – e não a regras de ortografia ou pronúncia.

Isso porque uma *arte-prática* como o ensino não é passível de regulação por "regras exaustivas", ou seja, não há um conjunto de regras ou procedimentos cuja observância garanta o êxito em relação à meta pretendida, como no caso de um bom manual de um programa de computador ou das regras de ortografia, segundo Scheffler (1978).

Claro que sempre é possível – e mesmo fácil – formular regras exaustivas que, aparentemente, trariam a chave do êxito. Seria esse o caso, por exemplo, se disséssemos a um time de futebol que para ganhar um campeonato basta, em toda e cada partida, fazer mais gols no adversário do que eles em seu time. De fato, a regra, se observada, leva ao êxito. No entanto, sua enunciação é inútil, já que ela descreve uma condição de êxito sem, contudo, auxiliar concretamente em sua obtenção. Embora banal, essa observação tem sido pouco considerada numa série de discursos pedagógicos e metodológicos que procuram fazer de certas trivialidades didáticas princípios teórico-metodológicos pretensamente capazes de aumentar, significativamente, a eficácia da ação docente.

Não obstante esses claros limites decorrentes da natureza da ação formativa, parece-nos que a apresentação de um conjunto de *princípios* que têm norteado as ações do Programa de Formação Contínua de Professores nestes seis anos pode contribuir para a compreensão teórica dos tipos de desafios a enfrentar num programa de formação continuada e ensejar a reflexão e análise crítica de programas análogos. Não se trata, pois, de uma descrição detida da experiência, mas da exposição e análise de quatro princípios norteadores subjacentes às diversas atividades formativas, configurando, simultaneamente, um esforço de compreensão teórica e a

afirmação de um compromisso político com a formação de professores da rede pública de ensino.

Como decorrência da opção por centrar esta exposição nos princípios norteadores da ação formativa, faz-se necessário uma última advertência. Princípios não carregam em si as regras de suas aplicação, daí porque um mesmo conjunto de princípios ético-religiosos (como o cristianismo) ou sócio-políticos (como o marxismo) tenham gerado práticas sociais tão diversas e, por vezes, mesmo conflituosas entre si (como as relações entre as diversas religiões cristãs ou os regimes políticos alegadamente inspirados no marxismo). Assim, ao apresentar os princípios do programa, seguidos de sua justificativa e da forma pela qual foram operacionalizados, não se sugere haver entre esses dois elementos – princípios e procedimentos operativos – uma relação de *necessidade*. Procuraremos apenas mostrar como um princípio norteou uma prática ou, noutras vezes, como uma prática desenvolvida nos sugeriu a existência de um princípio estruturante a ela subjacente.

Os Princípios do Programa de Formação Continuada: Direitos Humanos nas Escolas

O foco preferencial da formação continuada deve ser a cultura institucional e não a consciência individual do professor

Trata-se, neste caso, do princípio que inspirou a proposição, há cerca de seis anos, do primeiro esboço daquilo que viria a ser um Programa de Formação de Professores vinculado à difusão de uma cultura de promoção dos Direitos Humanos e dos ideais e valores da democracia como regime político e forma de organização social. Ele deriva, em grande medida, da constatação de que a maior parte dos cursos de formação continuada tem focalizado o aperfeiçoamento do professor individualmente considerado, em abstração, portanto, da instituição na qual trabalha: a escola. As questões relativas ao aperfeiçoamento da ação educativa com vistas à melhoria da qualidade de ensino, no entanto, são questões eminentemente institucionais.

> São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não

> garante que a eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino [...]. A entidade a ser objeto de atuação em uma política de melhoria do ensino é a escola e não as "competências" profissionais de um indivíduo (AZANHA, 1995, p. 203).

Assim, a formação, inicial ou em serviço, de um professor tem aspectos bastante singulares. Há profissões nas quais o exercício prático não necessariamente se vincula a uma instituição. Esse é o caso, por exemplo, de um médico ou de um advogado.[2] Nesses casos, talvez faça sentido conceber a formação e o aperfeiçoamento profissional fundamentalmente como a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades em um indivíduo. No entanto, o exercício profissional de professores, assim como o de policiais, sempre se vincula a uma instituição com práticas sociais compartilhadas, o que exige consideração específica. Nesse sentido basta, recordarmos que a formação inicial, em instituições de ensino superior, produz *licenciados*, que só se tornarão *professores* por meio do pertencimento a uma *instituição educacional*.

Essa perspectiva, voltada para a compreensão do professor a partir de seu vínculo social com a instituição, não se restringe aos esforços práticos de aperfeiçoamento profissional. Ela deve, inclusive, pautar uma parte significativa dos estudos teóricos, de forma a levá-los a centrar-se não apenas nos elementos isoladamente considerados (como o desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança, a abordagem metodológica ou o livro didático), mas na complexa interação desses elementos na configuração específica da instituição escolar. Uma escola é uma entidade social; não a mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Trata-se, pois, da preparação de profissionais cujo trabalho será sempre ligado a uma instituição com práticas, valores e princípios sedimentados ao longo de sua existência histórica, na qual se forja um *ethos* que poderíamos denominar "mundo escolar" ou "vida escolar". Ora, os esforços voltados para a compreensão e eventual modificação de aspectos de uma cultura institucional necessariamente deverão ter como referência as práticas

2 Claro que, em determinados arranjos sociais e contextos históricos, ambas as profissões citadas podem, também elas, serem exercidas em contexto fundamentalmente institucional. Não se trata, pois, de uma "natureza imutável" das profissões e dos saberes a elas ligados, mas antes de uma configuração histórica específica.

sociais que caracterizam esse "mundo escolar" e não meramente um ou outro elemento isolado de sua configuração.

Esse problema se agrava ainda mais por se tratar, como neste caso, de uma formação que tenha como objetivo vincular a escola à difusão e ao cultivo de princípios éticos públicos. Neste campo, o que se espera como resultado da ação docente, não é meramente a eficácia na transmissão de uma informação ou na aprendizagem de uma capacidade ou competência, mas o esforço no sentido de cultivar uma determinada forma de se conceber o mundo e os homens; de se relacionar consigo, com os outros e com a sociedade, em suma, trata-se de uma de uma formação ética e política. E talvez neste, ainda mais do que noutros campos, agimos quase sempre como se o "mal" fosse resultante da ausência da consciência do "bem" em cada um (ou, para recorrer a um exemplo, como se a abordagem policial violenta decorresse da ignorância ou do menosprezo individual da noção de direitos humanos).

Esse pressuposto, mesmo que dele não tenhamos clara consciência, tem gerado uma ampla e persistente modalidade de políticas públicas centradas na produção e difusão de "cartilhas" e manuais informativos cujo objetivo seria a transformação de práticas sociais por meio da "conscientização" dos agentes envolvidos. Claro que a veiculação de informações é importante, mas seria, no mínimo, ingênuo crer, por exemplo, que um fenômeno como a "gravidez precoce" deriva fundamentalmente da ausência de informações sobre meios contraceptivos. Ou ainda que uma prática social longamente arraigada, como comer arroz e feijão, pudesse ser substituída a partir da difusão de informações, por exemplo, sobre os valores nutritivos da soja.

Assim, focalizar uma cultura institucional significa deslocar a exclusividade do olhar da consciência individual para as práticas sociais, procurando debater os princípios a elas subjacentes (como os conflitos presentes nas práticas avaliativas fundadas nos ideais da seletividade meritocrática e nos da escolaridade como direito universal) e a diversidade de práticas escolares capazes de efetivar um mesmo ideal social (como uma educação comprometida com o fim das desigualdades) presentes na cultura escolar.

Ao longo destes cinco anos, temos procurado diversas formas de operacionalizar a prioridade às práticas institucionais como princípio. A

primeira delas foi organizar as inscrições para o curso por escolas; e não por professores nele individualmente interessados. Assim, sempre se conta com uma equipe de profissionais de uma mesma escola, em geral com cerca de dez educadores. Recomendamos, ainda, a presença dos coordenadores pedagógicos ou responsáveis pela organização dos horários de reunião coletiva da escola. Essas medidas relativamente simples têm levado as atividades e os temas abordados na formação a contagiar as discussões da escola, envolvendo, inclusive, os demais professores que não freqüentam o curso.

Uma outra forma de interagir com a cultura institucional, em princípio bastante interessante, mas que tem se mostrado de difícil execução, é a participação de um membro da equipe de formadores nas reuniões coletivas da escola. Na maior parte dos cursos até hoje realizados a reunião coletiva, acompanhada por um membro da equipe, constituiu um dos tipos de atividade do curso. Devido a uma série de dificuldades – desde as de natureza pragmática, como os horários, às mais profundas, como a legitimidade da presença de um formador externo nesse espaço – optamos por um trabalho formativo específico para os responsáveis pelas reuniões coletivas nas escolas inscritas, a fim de manter a presença do curso no cotidiano escolar.

Temos produzido e apresentado às escolas participantes um material no qual a temática desenvolvida conceitualmente no curso seja, direta ou indiretamente, retomada pelos coordenadores pedagógicos nas suas reuniões coletivas na escola. Para isso, recorremos à apresentação e discussão de obras literárias, fotográficas, cinematográficas ou musicais que em sua forma ou conteúdo, se liguem à temática em pauta. (Por exemplo, um módulo que versa sobre desigualdade na sociedade brasileira conta com a análise do filme *Quase dois irmãos*, da canção *Morro Velho*, do conto "*Serás Ministro*" e de fotos de Sebastião Salgado).

O que se pretende, com essas iniciativas, é que o compromisso da ação educativa com a formação de virtudes públicas – de valores que dizem respeito à vida pública – seja objeto de compreensão, debate e de ação pelo grupo de professores participantes e possa impregnar a cultura da instituição, atualizando-se em suas práticas pedagógicas e procedimentos de gestão.

As atividades do programa visam antes a formação intelectual do Professor do que a difusão de recursos técnicos e de procedimentos de ensino

Mesmo um exame rápido e assistemático dos programas de formação continuada já é capaz de revelar uma clara e persistente ênfase na noção de desenvolvimento de "competências profissionais". Estas, em geral, são concebidas como a familiarização com teorias, abordagens e métodos que se propõem a renovar as práticas pedagógicas, como "a pedagogia dos projetos" ou a "pedagogia das competências".

Tal concepção acerca dos objetivos da formação de professores tem como pressuposto a noção de que a insatisfação em relação às nossas práticas educativas resulta da obsolescência de nossos métodos de ensino e da necessidade de renovação de nossas abordagens pedagógicas[3]. Ainda que possa haver aspectos desse "diagnóstico" que mereçam atenção, parece-nos que ele exige dois tipos de reparos de naturezas distintas, mas complementares. O primeiro relativo à centralidade da noção de renovações metodológicas como fundamento para a melhoria da qualidade do ensino e da educação; e o segundo relativo à potencial perversidade política de aceitação acritica e da difusão generalizada dessa noção.

No que concerne à crença de que o êxito da formação resultaria, fundamentalmente, da adoção de um método ou uma abordagem de ensino, Azanha (1995, p. 203), numa de suas reflexões sobre formação de professores, ressalta com lucidez

> que é claro que há, hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino-aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente, porque ensinar com êxito é diferente de ter a posse de um saber proposicional, é um saber fazer, uma habilidade. Do mesmo modo

3 Provavelmente, da adesão a esse pressuposto resulte o "entusiasmo" pelas "inovações metodológicas", como a que, recentemente, se assiste em relação à "Escola da Ponte", em Portugal. Independentemente dos méritos ou deméritos dessa e de outras experiências análogas, a promessa da renovação escolar de viés procedimental e metodológico remonta aos anos 20 do século anterior, sem até hoje lograr alterações simultaneamente generalizáveis e interessantes. Os discursos escolares conheceram, desde então, uma avalanche de "novas perspectivas", "abordagens e métodos renovadores", cujos resultados têm se limitado a entreter os debates semi-acadêmicos e impulsionar venda de livros e manuais.

> que escrever bem e argumentar bem não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica. Isto posto, a conclusão quase inevitável é que **a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática**, no momento em que ela ocorre, e **não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes**.

Por essa razão, a maior parte das prescrições metodológicas soa como algo abstrato aos professores, que freqüentemente as consideram inaplicáveis às suas condições concretas de trabalho, reforçando o *slogan* que afirma que "a teoria na prática é outra". Contudo, os problemas não resultam simplesmente do inevitável hiato entre formulações teórico-discursivas e práticas escolares. Eles resultam, a nosso ver, do próprio empobrecimento teórico da noção de ensino – e de fatores que aumentam sua chance de êxito – quando o concebemos como redutível a um conjunto relativamente padronizável de ações, traduzidas em "metodologias" ou "procedimentos" padronizáveis.

Isso porque "ensinar" se refere a uma atividade que visa a um fim: a aprendizagem, e não a um conjunto de ações claramente delimitáveis e padronizáveis. Por essa razão, um professor pode ensinar com seu silêncio, ao declamar uma poesia, ao fazer uma pergunta. Não obstante, é possível ficar em silêncio, declamar uma poesia ou formular uma pergunta, sem que esses atos devam ser considerados como ensino. O que caracteriza um ato como ensino, é, antes, seu contexto institucional e seu propósito social do que o conjunto de técnicas ou recursos aos quais recorremos. E seu êxito sempre depende de uma complexa interação de variáveis entre aquele que ensina, a escolha de seus procedimentos didáticos, aqueles a quem se dirigem as aulas e a natureza daquilo que se busca ensinar.

Do ponto de vista político, o predomínio da formação centrada na difusão de métodos e técnicas significa que se concebe o ideal do trabalho docente como uma aplicação eficaz de técnicas elaboradas por especialistas, cujos resultados também serão mensurados por instrumentos exteriores ao seu saber. Aliena-se, assim, o professor de sua obra educativa, gerando uma situação na qual

> a figura do mestre tende a se apagar para dar lugar à figura de um agente de transmissão de conhecimentos. [...] O

> mestre perde a noção de seus próprios fins, perde a idéia de que sua própria identidade se acha engajada em seu trabalho de formação. Seu trabalho torna-se uma técnica que, de resto, ele pode gostar ou não gostar, na qual pode ou não ser competente, porém, no melhor dos casos, só será capaz de lhe trazer benefícios secundários. (LEFORT, 1999, p. 218).

Nesse sentido, a formação educacional passa a ser concebida como fruto de um processo semi-industrial que, ao alienar o professor de seu trabalho, o leva a se desincumbir do êxito ou fracasso de uma proposta que lhe é exterior.

Centrar a formação continuada de professores no seu desenvolvimento intelectual significa, ao contrário, que a principal contribuição da universidade à formação de professores é criar oportunidades de reflexão e compreensão de aspectos do mundo contemporâneo que têm profunda repercussão na tarefa educativa. Não se trata, por exemplo, de ensiná-los simplesmente a utilizar recursos da mídia eletrônica em aula, mas de levá-los a compreender a linguagem televisiva, seu desenvolvimento histórico no Brasil, as formas pelas quais ela opera na legitimação de valores etc. Dessa forma, busca-se conceber a melhoria da ação docente não fundamentalmente como resultante da assimilação de procedimentos e saberes, mas como fruto da formação de intelectuais comprometidos com certos ideais educacionais públicos e comuns; como profissionais da educação pública capazes de pensar e desenvolver formas específicas de traduzir esses ideais em práticas concretas e contextualizadas.

São várias as formas pelas quais procuramos operacionalizar esse princípio. Ele se reflete, por exemplo, na escolha dos temas mensais a partir dos quais organizamos as palestras, as atividades culturais, os grupos de estudos e os materiais de apoio. Embora a cada curso houvesse variações temáticas a partir do diálogo com o poder público local, há um núcleo básico que se volta para a reflexão e a análise das relações entre educação, democracia e a formação para a vida pública a partir dos desafios da sociedade brasileira. Fazem parte desse núcleo invariante os temas *a escola e a formação em valores; democracia e democratização da escola; os direitos humanos e os valores públicos; a desigualdade e a sociedade brasileira; mídia e educação; a violência e a instituição escolar; família e escola*. Tais temas são complementados por um

núcleo variável a cada edição, como *a autoridade docente; a escola em face das 'culturas juvenis'; democratização e políticas de inclusão* etc.

Por outro lado, a própria organização das atividades tem por objetivo o enriquecimento intelectual dos professores. As palestras, feitas por pesquisadores dos temas (juristas, cientistas sociais, psicólogos etc) foram seguidas por atividades culturais (filmes, peças de teatro, análise de fotos e trechos de obras literárias) que geram os debates, culminando no *grupo de estudos*. Neles, os professores, subdivididos em turmas de cerca de vinte participantes e coordenados por um formador, tiveram a oportunidade de ler textos clássicos e contemporâneos sobre os temas abordados. A partir de um roteiro de leitura, houve um esforço no sentido de se criar o hábito da leitura rigorosa, da apresentação e do debate de argumentos. Enfim, de se propiciar aos professores um ambiente de debate intelectual.

> *As relações entre a universidade pública e a rede pública não devem ser concebidas como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades.*

Apesar das promessas retóricas de mútuo interesse, as relações entre a universidade pública, a rede pública de ensino básico e seus órgãos gestores têm sido marcadas por uma duradoura tensão, uma mútua desconfiança e uma longa lista de queixas. A rede de ensino básico acusa a universidade de produzir um "saber teórico" inaplicável a seus dilemas e desafios concretos. A universidade, por sua vez, não raramente classifica a rede como "resistente" a inovações, tradicional em suas práticas e concepções e quase sempre constituída por professores "mal formados" (como se a formação de professores não fosse uma de suas mais importantes atribuições).

Não se trata de analisar cada uma dessas alegações – ou "acusações" –, mas de refletir sobre algumas das principais razões que levaram à disjunção entre as ações e os discursos desses dois segmentos da educação pública que deveriam ser complementares. Uma delas é a ausência de reconhecimento da diferença de perspectivas entre esses dois segmentos da educação. Ora, a complementaridade implica o reconhecimento da diferença e a recusa à fusão.

Por um lado, as demandas urgentes de resolução de problemas concretos têm levado a rede pública a esperar da universidade o desenvolvimento de teorias, procedimentos e metodologias capazes de enfrentar seus desafios cotidianos. A expectativa é compreensível, embora muito provavelmente irrealizável, pelo menos a curto e médio prazo. É forçoso reconhecer que as profundas transformações da sociedade e da escola brasileira nos últimos 40 anos tiveram um impacto significativo nas concepções e práticas docentes. Nesse período, a escola brasileira saltou de um sistema extremamente seletivo para uma escola básica bastante democratizada em termos de acesso[4].

Essas transformações provocaram profundas alterações no perfil dos alunos do ensino básico: inviabilizaram práticas e exigiram – na verdade ainda exigem – mudanças significativas no que diz respeito a concepções acerca da educação escolar, de seus objetivos e sua importância social. Acresça-se a isso o fato de que o crescimento da rede pública não foi acompanhado – pelo menos na mesma medida e intensidade – pelo crescimento em investimentos materiais e pelo empenho do Estado na formação inicial dos profissionais da educação. Daí porque tem crescido em importância a demanda de atuação das universidades públicas também no âmbito da formação continuada.

Nesse aspecto em particular, em que se insere a experiência do projeto sobre o qual refletimos, a relação da universidade com as redes públicas tem alternado iniciativas de caráter assistencialista às mais novas modalidades de "prestação de serviços", notadamente a partir de acordos entre órgãos públicos e fundações de direito privado ligadas a faculdades. O traço comum a ambas reside na pretensão de que a universidade tenha um certo "saber", frequentemente associado à posse de técnicas e formas de atuação, cuja difusão seria capaz de renovar e melhorar as práticas escolares. Nesse sentido, as relações entre a universidade e a rede pública

4 Tomemos o caso do Estado de São Paulo como exemplo. Até 1969, estima-se que somente 15% dos alunos que concluíam o ensino primário – as quatro primeiras séries do hoje ensino fundamental – passavam pelo exame de admissão que lhes facultava a continuidade dos estudos nos Ginásios (5ª. à 8ª. séries do Ensino Fundamental). Hoje, praticamente a totalidade (97%) da população em idade escolar tem acesso ao Ensino Fundamental. Trata-se, pois, de uma mudança bastante significativa, sobretudo se considerarmos o perfil da maior parte dos alunos que eram, então, excluídos do sistema educacional.

são concebidas como fundamentalmente unidirecionais; caberia à primeira "socializar" suas pesquisas, e à segunda "absorver e implementar" os "avanços" desenvolvidos.

A noção aqui proposta, de que as relações devem se pautar por uma "fecundação mútua", sugere que a aproximação entre setores da universidade e da rede pública deve fundar-se na co-responsabilização por um programa de formação continuada, do qual ambas as partes envolvidas podem se beneficiar. Não se trata, pois, nem de um programa que "leva os produtos" intelectuais da universidade, nem de uma encomenda de "serviços".

A primeira experiência nesse sentido surgiu na segunda edição do curso, em 2003. Nessa ocasião, a equipe, ligada à FE USP, trabalhou em conjunto com um órgão local da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Núcleo de Ação Educativa de São Miguel Paulista (NAE 10). Tratava-se de um curso de formação em Educação e Direitos Humanos voltado para supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos. A perspectiva geral do curso já estava dada pela própria configuração da equipe e pelo tipo de preocupação formativa. Contudo, os temas a serem abordados, a dinâmica dos encontros e os tipos de atividades surgiram de uma série de reuniões entre a equipe do Programa de Formação e a Equipe Pedagógica do órgão gestor local.

Essa dinâmica, na qual os objetivos, as perspectivas e mesmo as expectativas de cada segmento são apresentadas e discutidas, acabou se generalizando e constituindo um dos princípios de atuação. As inovações em termos de procedimentos, escolhas de temas, perfil dos participantes, tipo de atuação nas escolas, dentre outras, passaram a ser uma responsabilidade compartilhada. Como em qualquer ação conjunta entre instituições distintas, os conflitos entre perspectivas e interesses emergiram.

Os interesses de um órgão gestor da administração pública não coincidem de forma imediata com os da universidade pública e de seus pesquisadores. Aliás, a história da universidade tem sido pontuada pela luta por autonomia em relação a demandas imediatas do poder do Estado. Isso não implica – nem deve resultar – numa alienação em relação aos problemas da sociedade, mas simplesmente na preservação das condições de produção de um saber crítico em relação às políticas públicas e às demandas do mercado ou de seus agentes. Assim, o elo capaz de promover

a cooperação entre essas duas instâncias – a universidade e os gestores públicos – parece ser mais o compromisso político com a educação pública e com os valores e princípios que devem norteá-la do que a comunhão de interesses ou perspectivas imediatas.

O tipo de aproximação que procuramos ter com a rede, difere da contumaz prescrição metodológica por meio da qual pesquisadores procuram difundir técnicas e procedimentos didáticos supostamente mais eficazes. A pretensão das palestras e dos estudos tem sido sempre a de promover a apresentação e o debate sobre temas gerais de importância para a formação política – em seu sentido amplo – dos educadores, incentivando-os a refletir criticamente sobre aspectos fundamentais de nossa sociedade e procurando promover a compreensão de alguns dos principais dilemas dos educadores contemporâneos. Assim, procuramos levar à rede pública algo que é, provavelmente, a marca do ideal da vida universitária: o esforço no sentido de produzir conhecimentos que tragam inteligibilidade ao mundo e sentido às ações humanas.

Por outro lado, esse contato sistemático e direto com a rede pública – seus educadores e a cultura de seu trabalho – apresenta para os pesquisadores a oportunidade de vivenciar um intercâmbio com profissionais que sentem diretamente, em seu dia-a-dia alguns dos problemas mais candentes das políticas públicas de educação, que se vêem em face da emergência cotidiana de novos problemas e desafios para a prática educativa escolar. Esse contato pode vir a constituir uma fonte inesgotável de oportunidades para o afloramento de questões substantivas para a investigação acadêmica. É nesse sentido, pois, que o contato direto e autônomo entre essas duas pontas dos sistemas educativos pode resultar numa fecundação mútua que, ao preservar práticas, interesses e *modi operandi* de cada uma das instituições, propicia um intercâmbio legítimo e publicamente relevante.

> *A Educação em Direitos Humanos deve impregnar o cotidiano escolar por meio de sua tematização curricular e do fomento de práticas escolares em consonância com seus princípios.*

O último dos princípios a ser comentado diz respeito mais às expectativas em relação aos resultados do trabalho do que propriamente às

ações formativas que empreendemos, embora, como veremos, deva estar também materializado nas ações do curso. A importância de sua enunciação decorre do fato de que, na maior parte dos casos em que se organizam ações educativas voltadas para a formação em Direitos Humanos, estas aparecem como uma atividade de caráter extraordinário, ainda que rotuladas como temas transversais ou projetos inter ou transdisciplinares. Sua presença na escola se assemelha, em vários sentidos, às comemorações cívicas ou às datas especiais que resultam em eventos específicos como o *Dia do Índio* ou o *Dia da Consciência Negra*.

É evidente que a consagração de um dia, como no caso deste último, para marcar uma luta social não deve ser desprezada. Sua presença no calendário escolar pode representar um esforço sistemático no sentido de se trazer à tona temas como a discriminação, o preconceito e a condição dos negros na história do Brasil; fundamentais para uma educação comprometida com os ideais de igualdade e solidariedade. Não obstante, é preciso ressaltar que ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num *modo de vida*, ou seja, uma formação voltada para uma *ação ético-política* identificada com os direitos humanos.

Como já apontamos noutras ocasiões[5], a solidez de uma formação em valores não resulta do esforço isolado e pontual de um professor determinado num evento específico, mas de uma ação conjunta e contínua da instituição escolar como um todo. Para retomarmos o exemplo anterior, uma educação comprometida com a igualdade étnico-racial não pode se reduzir a uma preleção numa data específica; sobretudo se no cotidiano da escola – como costuma acontecer – alunos e professores convivem com a discriminação e o preconceito.

O compromisso ético-político, com o engajamento no sentido da superação desse aspecto da desigualdade na sociedade brasileira, exige, por um lado, sua tematização recorrente nas mais diversas disciplinas e áreas do conhecimento escolar. E ele pode – e deve – estar presente como uma preocupação formativa de qualquer professor, seja qual for sua área de atuação ou suas opções metodológicas. Um professor de literatura, por exemplo, encontrará na tradição literária brasileira personagens, eventos e

5 Referimo-nos ao artigo de Carvalho (2004a), cujos parágrafos finais serão aqui transcritos.

configurações sociais que lhe permitirão análises críticas e reflexões éticas vinculadas a esses ideais. Analogamente, um professor de história encontrará no âmbito de sua disciplina outras inúmeras oportunidades de abordar o tema, vinculando seu ensino não só à transmissão de um conhecimento específico, mas ao cultivo de um conjunto de valores que, por seu caráter público, devem nortear a ação conjunta de toda a instituição. Isso porque os conteúdos escolares não são meras informações, eticamente neutras, mas representam uma herança simbólica pública à qual atribuímos valor.

E o mesmo se passa com as práticas por meio das quais ensinamos os "conteúdos escolares". Ao aprenderem um jogo, como voleibol, os alunos podem aprender também o valor de práticas sociais, como o respeito às regras e a lealdade a seus companheiros e adversários. Não como simples resultado de uma exposição verbal do professor acerca de sua importância, mas por meio de seu esforço através do próprio ensino de uma modalidade esportiva. É nesse sentido que afirmamos que o cultivo de valores ético-políticos não se restringe a uma atividade educativa específica, mas deve impregnar o cotidiano escolar em suas atividades mais corriqueiras. Eles estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que o materializam como conteúdos didáticos e práticas escolares.

Ao ensinar uma simples composição escolar, por exemplo, um professor pode – ou não – buscar desenvolver em seus alunos o valor da precisão, do capricho ou do rigor. Para isso, é possível que ele discorra sobre sua importância, mas seguramente não é sequer necessário. É possível ensinar alguém a ser caprichoso, sem necessariamente dizer-lhe que o capricho é um valor e que ele deve cultivá-lo, assim como é possível ensinar alguém a gostar de música, sem que lhe digamos "goste de música, ela é uma expressão importante da cultura humana".

O aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, não se dá, portanto, pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das **práticas sociais cotidianas** dos profissionais da educação, da consciência que têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos. A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da

humanidade é torná-los presentes não só em suas palavras, mas em suas ações como professores e profissionais da educação.

Por essa razão, eles são um exemplo frisante da idéia de Aristóteles de que a conduta moral não decorre da simples consciência de certos princípios, nem da posse ou da enunciação de imperativos e máximas morais, mas é resultante de um constante exercício prático neles fundado:

> A virtude [...] recebe do ensino a geração e o desenvolvimento, por isso necessita de experiência e tempo; a ética provem do hábito [...] portanto as virtudes não se geram por natureza ou contra a natureza, mas se geram em nós, nascidos para recebê-las e aperfeiçoando-nos mediante o hábito [...] nós [as] conseguimos pela **ação**, porque, como nas outras artes, o que é preciso primeiro aprender para fazê-lo, aprendemos fazendo-o, tal como nos tornamos construtores construindo, ou tocadores de cítara tocando. Assim também, **realizando ações justas ou sábias ou fortes tornamo-nos sábios, justos ou fortes**. (ARISTÓTELES, 1952, p. 348).

Ao que acrescentaríamos que é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois se as virtudes, como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios, como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas.

Para aqueles que se ocupam da formação continuada de professores, isso implica que os valores subjacentes aos ideais norteadores dos Direitos Humanos devem estar presentes não só nos conteúdos teóricos e culturais de um programa de formação, mas também e, sobretudo, nas suas práticas formativas, pois como ressalta Oakeshott (1968, p.207) "só um professor que valorize essas virtudes poderá transmiti-las a seus alunos. Não é o grito, mas o vôo do pato silvestre o que faz com que o bando o siga".

Referências

ARISTÓTELES. **Nichomachean Ethics**. Trad. David Ross. Chicago: Britannica, 1952. Título original: The Great Books of the Western World.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: Carvalho (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

________. et al. Formação de professores e direitos humanos: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set/dez. 2004.b

________. et al. Educação e Direitos Humanos:experiências em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING, Flávia. (org). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFORT, Claude. **Desafios da Escrita Política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

OAKESHOTT, M. Learning and Teaching. In: PETERS, R.S. (org). **The Concept of Education**. Londres: Routledge, 1968.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo, Edusp/ Saraiva, 1978.

7 - Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar

Celma Tavares

Só se educa em direitos humanos quem se humaniza e só é possível investir completamente na humanização a partir de uma conduta humanizada.

Ricardo Ballestreri

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

Mas a sua inserção nos vários âmbitos do saber requer a compreensão do seu significado e da sua práxis. No campo da educação formal, é igualmente necessário estar atento às metodologias que lhe são compatíveis e às possibilidades de que ela possa permear os conteúdos de todas as disciplinas, dentro de uma visão interdisciplinar.

Neste sentido, a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH, é o primeiro passo para sua implementação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética.

Por outro lado, também é preciso ter a consciência de que a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em direitos humanos é contínuo. Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de direitos humanos e, nesta perspectiva, está sempre em renovação.

É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças. Abordar as questões relacionadas a este processo de conscientização e à construção do saber nesta área é o principal objetivo deste trabalho, que centra seu foco na

formação dos educadores em direitos humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

O processo educativo em direitos humanos

A educação em direitos humanos é um campo recente tanto no contexto brasileiro como no latino-americano, apesar de vários documentos internacionais já tratarem sobre a necessidade de sua implementação. Relatório do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, sobre o tema, aponta que, desde a Declaração Universal e, mais especificamente, no Protocolo Adicional à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, o direito à educação em direitos humanos faz parte do direito à educação. (INSTITUTO INTERAMERICANO..., 2000, p. 6).

Nesta perspectiva, identifica-se uma relação intrínseca entre ambas. A educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

Magendzo (2006, p. 23) a define como

> a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos.

A finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro

dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade.

Através da EDH, é possível contribuir para reverter as injustificadas diferenciações sociais do país e criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente. Pois a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por constituir-se em um fim em si mesmo e não em um meio. (KANT, 1989).

É igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. E reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do Estado de Direito. (TAVARES, 2006).

A relevância da educação em direitos humanos pode ser mensurada através dos documentos da ONU sobre o tema como, por exemplo, o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995-2004) ou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, aprovado no final de 2004. Este Programa está estruturado em fases sucessivas, com sua primeira etapa guiada por um plano de ação para 2005-2007.

O Programa estabelece que a EDH deve fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância e a igualdade; facilitar a participação efetiva de todos numa sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz e promover o desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (NACIONES UNIDAS, 2007, p. 4-5).

Ainda de acordo com o referido Programa, este tipo de educação deve contribuir para:

> a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;
> b) exercitar o respeito, tolerância, promoção e valorização da diversidade religiosa, de gênero, de orientação sexual e cultural, e a amizade entre as nações, povos indígenas e grupos étnico-raciais;

> c) possibilitar a todas as pessoas terem acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (NACIONES UNIDAS, 2007, p. 5).

Anteriormente, a Conferência Mundial de Direitos Humanos, por meio da Declaração de Viena, de 1993, já tinha indicado sua importância, ao considerar que "a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz". (NACIONES UNIDAS, 1993).

No Brasil, o campo normativo relacionado aos direitos humanos e a educação nesta área se incorporam nos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos (na sua primeira versão, em 1996 e segunda versão, em 2002) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (também com duas versões, 2003 e 2006). Estes documentos estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã.

Entretanto, para a construção dessa formação através da EDH, é preciso desenvolver uma prática pedagógica coerente e articulada com seus valores. Esta prática, segundo Nascimento (2000, p.121), oferece "a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade", criando canais de participação e organização que fomentem o exercício efetivo da cidadania e a tomada de decisões coletivas.

Este tipo de prática pedagógica deve promover o empoderamento individual e coletivo, com o objetivo de ampliar os espaços de poder e a participação de todos, em especial, dos grupos sociais excluídos e vulneráveis. Para Sacavino (2000, p.46-47), uma educação que promova esse empoderamento, pode fomentar as capacidades dos atores e direcioná-las ao desencadeamento de processos de democratização e de transformação.

Portanto, a EDH busca promover processos educativos que sejam críticos e ativos e que despertem a consciência das pessoas para as suas responsabilidades como cidadão/cidadã e para a atuação em consonância

com o respeito ao ser humano. Educar dentro de um processo crítico-ativo significa modificar as atitudes, as condutas e as convicções, mas não pela imposição dos valores e sim por meios democráticos de construção e de participação que busquem possibilitar a experiência cotidiana desses direitos.

De acordo com Morgado, (2001) a prática pedagógica da EDH está pautada no que ela chama de saber docente dos direitos humanos - um conjunto de saberes específicos necessários à prática do educador em direitos humanos. Esse saber, por sua vez, relaciona-se a outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experencial. O primeiro aponta a necessidade de que o currículo seja flexível para adequar-se aos conteúdos de direitos humanos. O segundo corresponde às estratégias e aos recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos. E o último destaca que a vivência desses direitos e a coerência com sua promoção e defesa são essenciais.

Dessa forma, é imperioso trabalhar com uma metodologia que articule os três níveis de saberes. Esta metodologia deve incluir uma prática pedagógica que possibilite a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora. Através delas, é possível sensibilizar, indignar-se, atuar e comprometer-se.

A formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles. É necessário estabelecer processos que articulem teoria e conduta, que estimulem o compromisso com os vários níveis das práticas sociais e que favoreçam a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. É a realidade – a educativa e a social – que deve pautar todas as ações de construção desse processo cujo objetivo maior é a afirmação de uma cultura de direitos humanos. Esta é uma premissa para que o saber docente em direitos humanos se articule com os demais saberes socialmente produzidos.

Em síntese, a EDH requer uma metodologia, com a seleção e organização dos conteúdos e atividades, materiais e recursos didáticos, que sejam condizentes com a finalidade de um processo educativo em direitos humanos. Estes requisitos são essenciais para que a prática pedagógica

facilite a formação de uma consciência crítica e de um compromisso social com as questões relacionadas à problemática dos direitos humanos.

A socialização em uma cultura de direitos humanos

A educação em direitos humanos, além de todo processo de formação em seus conteúdos, pretende a socialização dos valores e princípios que lhe são intrínsecos, com o fim de construir e consolidar uma cultura de direitos humanos. Neste caminho, a dita socialização busca envolver todas as pessoas na vivência e no respeito a tais direitos.

Esse objetivo vem demarcado no último documento da ONU nesta área, onde a EDH é sinônimo do "conjunto das atividades de capacitação e difusão orientadas a criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos". (NACIONES UNIDAS, 2007, p. 4).

A importância de estabelecer os direitos humanos como uma cultura na sociedade brasileira decorre da estrutura social existente, em que os fortes traços do colonialismo e da escravidão, presentes durante vários séculos, ainda encontram ressonância e alimentam o autoritarismo, a discriminação, a exclusão e o preconceito atuais. Somente quando os direitos humanos passarem a fazer parte do cotidiano de todas as pessoas e se constituam de fato numa cultura, será possível a generalização e perpetuação de crenças, valores, conhecimentos, práticas e atitudes que priorizem o ser humano.

É por isso que a EDH deve estar orientada para a plena realização da pessoa, o sentido da dignidade e o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais, assim como para a promoção da justiça e da paz. Com estes elementos, é possível orientar uma vivência democrática e cidadã de respeito integral ao ser humano. Dentro deste contexto, é fundamental definir o entendimento de democracia, cidadania e direitos humanos que farão parte das estratégias de desenvolvimento de uma educação nessa área.

A democracia está fundada nos princípios de liberdade e igualdade e nos ideais de tolerância, de não violência e de irmandade. (BOBBIO, 1985). Por isso, é o regime que dispõe das melhores condições para o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos. E é também

onde o Estado de Direito e o funcionamento das instituições do Estado podem chegar a encontrar seu equilíbrio.

A cidadania é entendida como a reivindicação de direitos e o exercício das responsabilidades referentes a um poder específico, logicamente, dentro de uma perspectiva de cidadania ativa e participativa e não meramente formal. (GARRETÓN, 1999)

Os direitos humanos, por sua vez, constituem prerrogativas básicas do ser humano, construídas historicamente, que concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas e que devem fazer parte do direito positivo dos Estados, apesar de não perderem a legitimação de sua exigibilidade pela ausência de sua inserção no arcabouço jurídico.

É neste cenário que a formação cidadã encontra espaço para se ampliar e o exercício da cidadania surge como ponto de apoio num possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos fundamentais.

Contudo, é necessário pensar nas estratégias educacionais que sejam eficazes para impulsionar a socialização em uma cultura de direitos humanos. O primeiro passo para isso é entender o processo da ação perceptiva e considerar as representações sociais existentes sobre o tema.

A percepção social pode ser definida como a forma com a qual uma pessoa infere as características e intenções de outra e do contexto onde está inserida. Na maioria das vezes, temos mais coisas por perceber do que a capacidade para registrá-las. Como dispomos de limitações de atenção e memória imediatas, realizamos três ações durante o ato de perceber: primeiro, limitamos a seleção da atenção; segundo, recodificamos os acontecimentos de forma a simplificá-los; terceiro, utilizamos ajudas tecnológicas para ampliar o processo cognitivo. (BRUNNER, 1984, p. 144-145).

Ao perceber, também categorizamos. O ato de classificar responde à necessidade de inferir de acordo com certas pautas que aprendemos a usar. Em outras palavras, os critérios pelos quais classificamos uma situação, derivam do que aprendemos no processo de socialização. Esta categorização está cheia de conceitos sociais, elaborados na interação entre as pessoas, que simbolizam crenças, sentimentos e valores socialmente apreendidos e aceitos.

É assim que, ao classificar e assimilar esta classificação, as idéias preconcebidas sobre os indivíduos e grupos acabam abrindo espaço para

que os estereótipos e os preconceitos se consolidem e gerem condutas negativas. Por outro lado, é relevante compreender que estas condutas não são automáticas nem lineares e dependem tanto de fatores pessoais como de contextos sociais e legais para se efetivarem. O que significa dizer que também é necessária a existência de um contexto propício para esta efetivação.

No tocante às representações sociais, entendidas como a proposta de uma determinada interpretação do que existe e do que acontece, em lugar de outras possíveis, Martin Serrano (1993) considera que é importante não desconsiderar a persistência da parte de um imaginário social com conotações negativas em relação aos direitos humanos. Esse imaginário se alimenta da falta de uma real compreensão do significado desses direitos e da correlação de responsabilidade que foi estabelecida entre sua defesa e o aumento da criminalidade violenta. Apesar de que parece haver uma melhora quanto a esta questão, este imaginário continua encontrando respaldo social, especialmente, nos casos de violência delitiva de grande repercussão.

Por isso, para trabalhar a socialização na perspectiva de desenvolvimento de uma nova cultura que tenha o ser humano e sua dignidade como foco e que prime pela construção de uma sociedade inclusiva, é necessário abrir o campo perceptivo do educador e reeducar essa percepção de forma a despertar o interesse e a crítica diante dos acontecimentos. (HORTA, 2000, p.129-130).

Essas representações sociais negativas sobre os direitos humanos devem ser igualmente discutidas e reformuladas a partir de uma formação que possibilite a compreensão de que todas as pessoas devem ter assegurada a preservação de sua dignidade e de sua humanidade, a fim de evitar que se confundam os sentimentos de justiça com os de vingança pessoal. Esta formação deve corresponder aos preceitos e valores plasmados pela comunidade internacional, nos diversos documentos de defesa e promoção dos direitos humanos, sendo imprescindível que o educador conheça, experimente e saiba socializar tais preceitos e valores.

Neste ponto, apresenta-se como condição primordial que a percepção e as representações sociais, nesse âmbito, sejam consideradas durante a elaboração dos currículos e dos conteúdos que insiram a perspectiva dos direitos humanos e a definição da metodologia e da

prática pedagógica condizentes com este tipo de educação. Esta condição é significativa tanto para que se incluam as demandas existentes como para que a cultura baseada nestes direitos seja interiorizada e vivenciada, pois o êxito na formação do educador em direitos humanos depende, também, do olhar e das representações que ele possui sobre o tema.

O papel da escola e dos espaços de educação não-formal

No contexto brasileiro, a EDH vem tendo, historicamente, uma maior inserção nos espaços de educação não-formal, dentro dos movimentos sociais, das associações civis e das organizações não governamentais. Nesse campo, as atividades a ela relacionadas se desenvolvem através da construção do conhecimento em educação popular e do processo de participação em ações coletivas. Estas práticas educativas não formais trabalham a reflexão, estimulam o conhecimento e a atuação para os problemas e as condições de vida, articulando as dimensões dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais.

É preciso explorar todo o potencial existente nas ações das organizações não governamentais, das associações de moradores, dos clubes de mães, entre outras, que atuam na promoção dos direitos humanos no dia-a-dia, pois é inegável o papel que elas possuem na formação em direitos humanos. Como também facilitar o intercambio dos conhecimentos e iniciativas desenvolvidas com a finalidade de agregar este setor e possibilitar a realização de um trabalho coeso.

As experiências nessa área são inúmeras e vêm acontecendo desde a década de 80, proporcionando a difusão da EDH frente à ausência, ainda existente, da incorporação destes conteúdos no ensino formal. Portanto, a contribuição desses espaços, na construção de uma cultura de direitos humanos, é de grande relevância e tem que ser sempre considerada dentro das estratégias de ampliação nessa área da educação no país.

Por outro lado, apesar da EDH não ser tarefa exclusiva da escola, ocorrendo nos diversos campos de formação e convivência, no âmbito da educação formal identificam-se um conjunto de oportunidades para a disseminação dos conteúdos relacionados aos direitos humanos, assim como para a socialização dos valores.

O primeiro passo neste sentido é pensar na função da escola dentro dessa missão. Assim sendo, é fundamental redefinir seu perfil e considerar o fato de que a organização escolar não é neutra. De acordo com Silva (2000, p.16), "é necessária a construção de um projeto pedagógico democrático e participativo, onde a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente". A autora igualmente afirma que um projeto de escola que tenha como compromisso a formação em direitos humanos, deve considerar os seguintes elementos: a educação formal é condição essencial à formação da cidadania e tem na escola seu lugar privilegiado; a escola tem que cumprir, de fato, seu papel e função social, enquanto espaço de elaboração e socialização do conhecimento; a educação em direitos humanos deve ser um projeto global da escola; o desenvolvimento de um processo de conscientização dos direitos e deveres deve ser contínuo e permanente. (SILVA, 1997, p.220-221).

Conforme análise de Candau (1996, p.14-15), uma proposta metodológica inspirada nesta perspectiva entende que "a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania".

Como a EDH se dá no dia-a-dia, nas diversas situações e relações cotidianas, é preciso haver um compromisso com os direitos humanos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática. Da mesma forma, é necessário que o educador não seja um mero transmissor dos conteúdos formais e sim que: a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso como as transformações sociais, já que os propósitos deste tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos.

A EDH, em síntese, necessita estar em conformidade com os princípios e valores que dignifiquem o ser humano e deve ter sua práxis e conteúdos pautados no respeito a tais direitos, assim como na capacidade

de se indignar frente às injustiças e atos desumanos e de atuar para reverter estas situações.

Pensando na prática pedagógica em direitos humanos, Magendzo (2006, p.67-70) lista alguns princípios relacionados com os aspectos conceituais de dita prática. O primeiro deles é o princípio da integração, que defende que os temas e conteúdos de direitos humanos fazem parte integral dos conteúdos e atividades do currículo e dos programas de estudo.

O segundo é o princípio da recorrência, onde o aprendizado em direitos humanos é obtido na medida em que é praticado uma e outra vez em circunstâncias diferentes e variadas.

O princípio seguinte é o da coerência, pois o êxito do aprendizado é reforçado quando se cria um ambiente propício para seu desenvolvimento. A coerência entre o que se diz e o que se faz, é parte importante neste ambiente.

O quarto princípio é o da vida cotidiana. Como a EDH está estreitamente vinculada com a multiplicidade de situações da vida cotidiana, é importante que o educador resgate essas situações e momentos em que os direitos humanos estão em jogo.

O princípio da construção coletiva do conhecimento aparece como o quinto, e vem enfatizar a importância de que as pessoas analisem, grupalmente, a informação recebida sobre direitos humanos e deixem de ser meros receptores passivos e se tornem produtores de conhecimento.

O último princípio é o da apropriação. Através dele, a pessoa se apropria do discurso recebido e o recria, ou seja, reelabora as várias mensagens e as traduz num discurso próprio, do qual toma plena consciência e que orienta as atuações da sua vida.

Considerando a educação formal ou a não-formal para o desenvolvimento da EDH, o principal é que as práticas educacionais utilizadas sejam dialógicas e participativas, e que a vivência dos direitos humanos penetre no cotidiano desses ambientes de forma a proporcionar não apenas o saber pedagógico, mas, sobretudo, o saber experencial.

A formação dos educadores articulada com uma educação em direitos humanos interdisciplinar e multidimensional

A formação do educador em direitos humanos depende tanto de uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano como de uma educação que privilegie a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade que envolve a temática. Esses aspectos representam uma nova postura diante do conhecimento, possibilitando uma ação educativa capaz de ampliar as capacidades, desenvolver a consciência crítica diante da informação e priorizar a interação e participação de forma democrática. O foco, portanto, valoriza o que é construído e não simplesmente transmitido.

De acordo com Fazenda (1979, p.39), a interdisciplinaridade "é uma relação de reciprocidade, de mutualidade", além disso, é um processo que possibilita o diálogo. Andrade (1989, p.10), por sua vez, a conceitua como "a busca teórica e epistemológica de um avanço do conhecimento, a partir dessas conquistas fundamentais, que, de um campo do saber a outro, podem circular com fecundação mútua".

A interdisciplinaridade, que busca o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora, é essencial nas atividades relacionadas aos direitos humanos, porque a formação, nesse âmbito, necessita articular as várias esferas do conhecimento de modo a perpassar todos os seus níveis e conteúdos com a finalidade de possibilitar o olhar para o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

Para Gadotti (1999, p.2-3), a metodologia de trabalho interdisciplinar implica em: integração de conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências; e realizar o ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida. Estes elementos permitem compreender que um trabalho interdisciplinar demanda a superação de que uma única visão, explicação ou conteúdo é suficiente. No campo dos direitos humanos, como nos demais campos do saber, é a multiplicidade de temas, de articulações, de conteúdos que possibilita um processo educativo plural e completo.

Da mesma maneira, a formação em direitos humanos demanda englobar diferentes dimensões que devem complementar-se com o fim de abarcar o conhecimento desde distintas percepções. Neste ponto, reside a importância de uma formação que aborde a educação em direitos humanos como multidimensional, tentando relacionar diferentes dimensões que devem ser trabalhadas em conjunto. (HORTA, 2000, p.129).

O que se busca com a ação pedagógica, através da interdisciplinaridade e de uma abordagem multidimensional, é a tentativa de superação de uma postura isolada e alienada e a formação do sujeito social a partir da vivência de uma realidade global e participativa.

Pensar na interdisciplinaridade e nas múltiples dimensões da EDH significa assegurar que os conteúdos relacionados aos direitos humanos estejam presentes tanto no currículo manifesto – planos, programas e textos de estudos – como no currículo oculto. (MAGENDZO, 2006, p.35). Isso significa que, além do interesse pelos objetivos e conteúdos das distintas áreas do aprendizado, também existe a preocupação de que a EDH esteja presente em todos os níveis da prática pedagógica.

Neste contexto, o que fica claro, é que uma área como a dos direitos humanos, por sua relevância e pela amplitude de conteúdos teóricos e práticos que são de sua competência, não é condizente com outra forma de abordagem que não seja a interdisciplinar e a multidimensional. Como busca a formação cidadã, a EDH tem que estar em interação com todas as áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade são recursos que se completam e que têm a finalidade de ampliar as inúmeras possibilidades de interface do conhecimento, possibilitando, ao mesmo tempo, a autonomia e a interação.

É através delas que um processo educativo em direitos humanos ultrapassa os limites da simples descrição da realidade e passa a mobilizar as competências cognitivas para auxiliar nas análises, deduções e inferências. Ao mesmo tempo que fomenta a explicação, a compreensão e a intervenção.

A formação do educador em direitos humanos, para ser completa, tem que partir dessas premissas. Não pode estar atrelada a uma estrutura fechada de produção do conhecimento. Então, por que não privilegiar a interdisciplinaridade e a abordagem multidimensional na EDH se elas proporcionam as melhores condições para a formação nesta área?

Qualquer dificuldade que possa existir nesse sentido, merece a pena ser superada pelo resultado que será alcançado.

Claro que isso requer um aprendizado por parte dos educadores, o reaprender a olhar, a articular, a construir junto. Mas as resistências e problemas que podem ocorrer nesse caminho não devem servir de argumento para o desânimo ou a rejeição. O educador em direitos humanos tem diante de si uma responsabilidade imensa. Primeiro, de educar-se a si mesmo e depois, de educar aos demais na tolerância, no respeito, na compreensão da diferença. Segundo, de atuar democraticamente e com persistência para que o compromisso com as transformações sociais, necessárias para reverter às injustiças e desigualdades, possa chegar a ser o horizonte de todos.

Conclusões

Educar em direitos humanos significa ter a vida cotidiana como referência contínua. É um aprendizado que não ocorre de forma pontual ou isolada, mas que, sistematicamente, faz parte da ação educacional. Por isso, é importante a elaboração de abordagens condizentes com este tipo de educação, que possam contribuir para seu exercício.

O ponto de partida deve ser o de uma pedagogia crítica, que articule os saberes docentes em direitos humanos e que oportunize aos educadores uma ampla gama de opções, de observações, de análises, de descobertas. É preciso consolidar o aprendizado pela vivência, fazer do exercício cotidiano da cidadania uma prioridade.

Como uma das finalidades da EDH é despertar a responsabilidade com a defesa do respeito ao ser humano, é fundamental sensibilizar e fomentar o compromisso. A formação nesta perspectiva deve propiciar ao educador o conhecimento e a experiência em direitos humanos, mas, sobretudo, oportunizar a socialização dos preceitos e valores relacionados a essa área.

O enfoque deve passar pela abordagem interdisciplinar e multidimensional como forma de estabelecer um diálogo com os demais conteúdos e níveis do conhecimento. Uma formação em EDH que não dê preferência a esta questão, será incapaz de romper com as representações

e percepções prévias e proporcionar aos educadores um outro olhar sobre o qual assentar sua prática.

É fundamental educar na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos; construir uma nova cultura que tenha como centro o ser humano. Este é um desafio no qual a contribuição dos educadores em direitos humanos é inestimável. Por isso sua própria formação deve, desde o princípio, corresponder a estes valores que se pretende socializar.

Igualmente, é preciso não perder a perspectiva da coerência entre o discurso e as atitudes tomadas no dia-a-dia. O horizonte será sempre o mesmo: o respeito ao ser humano e a sua dignidade. Mas a construção desse horizonte depende do grau de envolvimento e disposição que pode haver em cada um.

Oportunizar, portanto, a formação do educador em direitos humanos, em consonância com os valores que lhe são intrínsecos e desde uma abordagem interdisciplinar e multidimensional, é, na atualidade, um passo a mais na construção de uma cultura de direitos humanos.

Referências

ANDRADE, José Maria. Interdisciplinaridade em Direitos Humanos. In: FESTES, Antonio Carlos (org.). **Direitos Humanos, um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 2. p.7-38.

BALLESTRERI, Ricardo. **Cidadania e Direitos Humanos**: um sentido para a educação. Rio Grande do Sul: Pater, 1999.

BOBBIO, Norberto. **El futuro de la democracia**. Barcelona: Plaza & Janes Editores, 1985.

BRUNER, Jerome. Psicología Social y Percepción. In: TORREGOSA, José; CRESPO, Eduardo. **Estudios básicos de psicología social.** Barcelona: Hora S.A., 1984. p. 140-156.

CANDAU, Vera. et.al. **Tecendo a Cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia ?. São Paulo: Loyola, 1979.

GADOTTI, Moacir**. Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo, 1999, pp. 1-7. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/PortuguesFilosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

GARRETÓN, Manuel. Cidadania, Integração Nacional e Educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). **Cidadania e Educação***:* rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus, 1999.

HORTA, Maria del Mar. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000. p. 125-139.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS**. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**: un estudio en 19 países. Parte I – desarrollo normativo. San José: IIDH, 2002.

KANT, Immanuel. **La metafísica de las costumbres.** Madrid, Tecnos, 1989.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MARTÍN SERRANO, Manuel. **La producción social de comunicación.** Madrid: Alianza, 1993.

MORGADO, Patricia. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2001, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/ patricialimamorgadot04.rtf>. Acesso em: 13 dez. 2006.

NACIONES UNIDAS. **Declaración y Programa de Acción de Viena**. 25 de junio de 1993. Disponível em**: <**http://portal.unesco.org/ shs/es/ev.php- URL_ID=7212 &URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Acesso em: 25 jul. 2007

NACIONES UNIDAS. **Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos**. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0827.pdf.> Parte I A, p.4-6. Acesso em: 25 jul. 2007.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000. p. 115-124.

SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000, p. 36-48.

MARTÍN SERRANO, Manuel. **La producción social de comunicación.** Madrid: Alianza, 1993.

SILVA, Aida. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível?. In: LERNER, Julio (org.). **Cidadania, Verso e Reverso.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 215-222.

________. **Escola pública e formação da cidadania***:* possibilidades e limites. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

TAVARES, Celma. **Barbarie en la Democracia**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) visa implementar ações na educação formal (básica e superior) e não-formal, e nos âmbitos da relação Educação e Mídia, e das esferas do Judiciário e da Segurança. Instituído em 2003 pelo Governo Federal e consolidado em 2006, o PNEDH é fundamental no cumprimento de inúmeros tratados, resoluções e convenções internacionais das quais o Brasil é signatário.

Este livro reúne um conjunto de textos oferecendo subsídios teórico-metodológicos à necessária formulação de diretrizes curriculares para a Educação em Direitos Humanos prevista no PNEDH.

São seus autores, especialistas de diversas formações, docentes e militantes vinculados a instituições de Educação formal e não-formal de várias regiões do país.